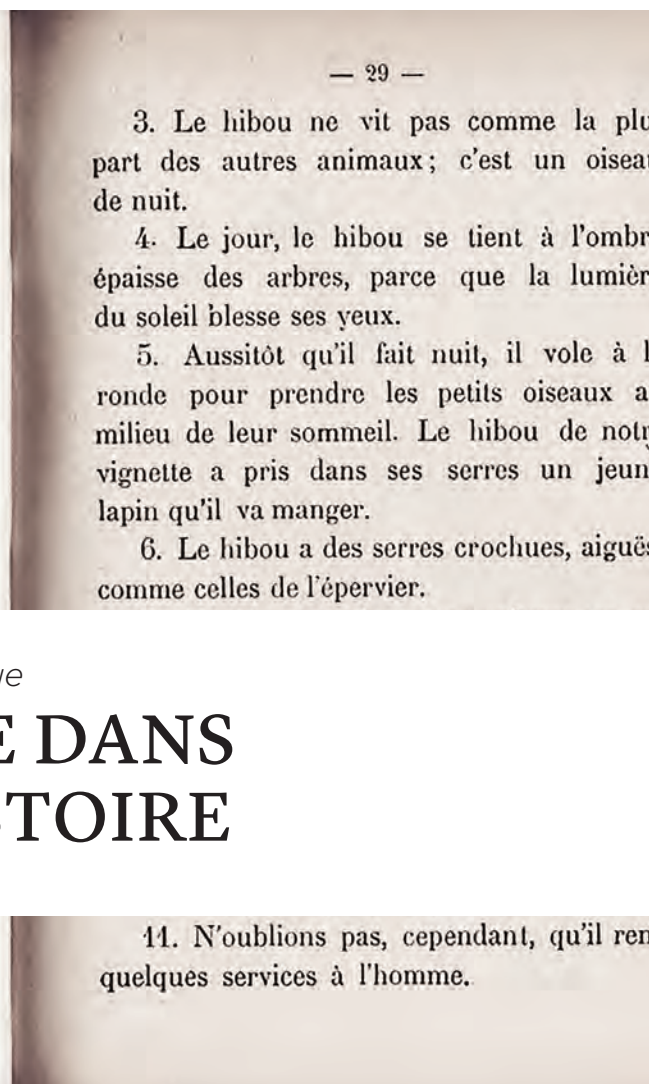


16
DES JEUX POUR L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE
 Éclairages

22
QUAND LA DÉCENTRATION DU REGARD DEVIENT VECTRICE DE VIOLENCE SYMBOLIQUE
 Dossier thématique

28
LA RÉUSSITE DE TOUTES ET TOUS COMME ÉPREUVE DE LA FORME SCOLAIRE
 Dossier thématique

44
ACTIVITÉ IMMERSIVE: LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE
 Si pratique... En classe



Dossier thématique

L'ÉCOLE DANS SON HISTOIRE



Maxime Zuber
Recteur

Une trajectoire qui nous fait honneur



Quand une femme ose briguer une haute fonction, elle doit affronter deux défis: convaincre les autres de sa légitimité, et parfois se convaincre elle-même qu'elle la mérite.

Simone Veil, *Le Monde*, (1993)

Ce numéro d'*Enjeux pédagogiques* est l'occasion de saluer le parcours exceptionnel d'une figure qui a marqué notre institution: Deniz Gyger Gaspoz. Après avoir profondément transformé la HEP-BEJUNE en tant que vice-rectrice de la recherche et des ressources documentaires, elle prend, au moment même où nous écrivons ces lignes, la tête de l'Université de Neuchâtel. Ce départ vers de nouvelles responsabilités est l'aboutissement d'un engagement sans faille pour l'éducation, la recherche et l'innovation.

Durant les dix années qu'elle a consacrées au service de notre institution, Deniz Gyger Gaspoz a incarné une vision audacieuse: faire de la recherche et de l'innovation les moteurs d'une Haute École dynamique et tournée vers l'avenir. Sous sa direction, les axes de recherche se sont renforcés, les postes professoraux ont été pérennisés et un dispositif d'évaluation interne a été instauré pour assurer la qualité et la reconnaissance des projets. Mais au-delà de ces avancées structurelles, c'est une culture de la recherche ancrée dans le terrain qu'elle a su instaurer en valorisant, par exemple, le rôle des enseignantes et des enseignants chargés de recherche – une spécificité qui incarne le pont essentiel entre la théorie et la pratique.

La vice-rectrice a également marqué son passage par une volonté d'oser et d'innover. Les TestLabs, ces espaces d'expérimentation pédagogique, en sont un exemple emblématique. Ils ont permis de briser les routines, d'encourager la collaboration et de faire émerger des idées nouvelles. Par ailleurs, la création de ROAR, la plateforme d'Open Access, a ancré notre institution dans une démarche de science ouverte, favorisant la diffusion et le partage des savoirs.

Ces initiatives reflètent une conviction profonde: l'éducation et la recherche doivent être accessibles, collaboratives et en constante évolution.

Au-delà des projets concrets, Deniz Gyger Gaspoz a toujours veillé à ce que notre institution reste un lieu de dialogue constructif. La charte institutionnelle, qu'elle a portée, en témoigne. Elle a également initié une réflexion collective sur des enjeux majeurs tels que la durabilité et la responsabilité sociétale, positionnant ainsi notre Haute École au cœur des défis contemporains.

Certains projets, comme l'accès libre au terrain de recherche dans les établissements scolaires ou le développement accru des prestations de services, n'ont pas encore abouti. Mais ces chantiers en cours rappellent que le changement est un processus continu, où chaque étape compte. L'héritage qu'elle laisse est celui d'une institution plus ambitieuse, plus ouverte et plus résiliente.

Deniz Gyger Gaspoz a pris aujourd'hui sa fonction de rectrice de l'Université de Neuchâtel. C'est un grand honneur qui rejaillit sur la HEP-BEJUNE. Son parcours reste une source d'inspiration. Son engagement, son audace et sa détermination ont marqué durablement la HEP-BEJUNE. Nous lui souhaitons plein succès dans cette nouvelle aventure, avec la certitude qu'elle y portera les mêmes valeurs: l'exigence, la curiosité et l'humanisme.

Son départ est aussi une invitation à poursuivre le travail collectif qu'elle a initié. Car l'éducation, comme elle l'a toujours défendu, est un projet partagé, où chaque acteur a un rôle à jouer pour construire l'école de demain.



IMPRESSUM

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

Rédaction des articles non signés:
Anaïs Girard et Tristan Donzé

Crédits images:
Fondation vaudoise du patrimoine scolaire

Crédits illustrations:
CiLab.ch
(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, mai 2026

Impression sur papier Refutura FSC chez Courvoisier-Gassman SA



myclimate
Notre impact. Durable Imprimé
myclimate.org/01-25-453663

SOMMAIRE



MÉMOIRES EN MÉMOIRE

L'utilisation des jeux pour l'orientation professionnelle des élèves : vers un changement des représentations.
16



ÉCLAIRAGES

4

Une scolarité 100% bilingue
4

Prendre en compte la différence en formation secondaire
6

Nouveau dispositif de formation continue : des modules de formation certifiés HEP-BEJUNE
8

RECHERCHE

La recherche en HEP : entre instrument de transformation et espace de vigilance critique sur ce que l'on fait, aujourd'hui, de l'école et de celles et ceux qui y apprennent et y travaillent
11

Portrait de chercheur-e-s
12

Trois questions d'ado à un-e chercheur-e
14

Ce temps-là, faire une thèse
15

DOSSIER THÉMATIQUE

20

L'école dans son histoire
20

Images, témoins du passé
21

Quand la décentration du regard devient vectrice de violence symbolique
22

L'histoire de l'école à travers ses pratiques d'évaluation des apprentissages
25

La réussite de toutes et tous comme épreuve de la forme scolaire
28

Continuités et mutations dans l'enseignement des arts visuels à l'école primaire en Suisse romande
32

Entretien avec Dominique Dirlwanger
36

L'éducation musicale à l'école primaire aujourd'hui : représentations des enseignant-e-s généralistes en Suisse romande
38

Au carrefour des disciplines scolaires : la toponymie
40

Le plein de ressources
42



SI PRATIQUE

44

EN CLASSE

Activité immersive
La Révolution Industrielle
44

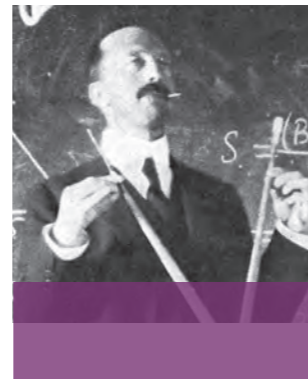
UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

Nouvelles mallettes de lecture
46

LaPlattform
L'Adieu à la viande
47

Lire en classe
«Le Parfum des grandes vacances»
48

Technique
Loop station
49



QU'EN PENSER... ?

50

Henri Roorda :
Présent, passé pour futur pédagogique ?
50

PLEIN LES YEUX



Des étudiant-e-s quittent leur cours et manifestent contre les services américains de l'immigration et des douanes devant le centre judiciaire de Pflugerville au Texas, février 2026.

CRÉDITS IMAGE : ©AUSTIN AMERICAN-STATESMAN/ HEARST NEWSPAPERS



Une scolarité 100 % bilingue

Entretien avec Manon Nobs, étudiante

ÉCRIT PAR MELANIE BUSER, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT ET COORDINATRICE DU « CURSUS BILINGUE / BILINGUALER STUDIENGANG »

Pouvez-vous vous présenter en quelques mots et partager ce que le bilinguisme signifie pour vous ?

Je m'appelle Manon et je suis actuellement en formation à la Haute École Pédagogique dans le cursus bilingue. Pour moi, le bilinguisme représente une ouverture culturelle et linguistique. Il permet de comprendre et d'apprécier deux univers différents tout en favorisant l'immersion dans une deuxième langue et un autre mode de pensée.

Au-delà d'une signification théorique, le bilinguisme représente une très grande partie de mon éducation. Je viens d'une famille francophone, mais l'allemand et le suisse-allemand ont rapidement fait partie de mon quotidien, puisque j'ai suivi une scolarité bilingue depuis mon entrée en 3H à la *Filière Bilingue* (FiBi) à Biel/Bienne.

Quels sont, selon vous, les principaux avantages d'une scolarité bilingue ?

Suivre une scolarité bilingue est un avantage social et culturel dans une ville comme Biel/Bienne ou dans un pays comme la Suisse. Être dans une classe avec des personnes qui ne parlent pas forcément la même langue que soi nous amène à développer des compétences sociales et linguistiques. Nous devons apprendre à nous faire comprendre dans une langue qui n'est pas la nôtre, que ce soit avec des

enseignant-e-s ou avec des camarades. Très vite, nous développons nos stratégies et, par là, nous devenons plus autonomes. À la fin de l'école obligatoire, nous avons touché à toutes les branches très souvent dans les deux langues, ce qui permet d'avoir une base bilingue dans toutes les matières.

Et concernant les principaux désavantages ?

Tout d'abord, je dirais que lorsque nous sommes scolarisés en bilingue, nous avons besoin de plus de temps de travail à la maison, que ce soit pour des devoirs ou simplement lors de l'apprentissage d'un texte. Cela s'explique par le besoin de parfois traduire certaines choses ou simplement de prendre plus de temps avant de comprendre. Ensuite, nous n'apprenons pas le suisse-allemand et, selon moi, c'est un désavantage majeur, car cela a eu pour conséquence que, dans ma classe d'école primaire, nous communiquions presque exclusivement en français. C'est pourquoi j'ai appris le dialecte en grande partie dans un cadre extrascolaire qui, pour moi, a été principalement le sport.

Que deviennent vos anciens camarades de la FiBi ?

Certain-e-s de mes anciens camarades de la *Filière Bilingue* (FiBi) ont également poursuivi leur scolarité en bilingue à la fin de l'école obligatoire. Ils ont suivi le gymnase bilingue. Certaines et certains se sont

réorientés vers une formation monolingue, soit par manque de possibilités de formations bilingues, soit par envie de retourner à un enseignement monolingue. D'autres ont intégré une formation monolingue, mais dans leur langue partenaire. Concernant la formation de niveau tertiaire, nous sommes très peu à continuer d'étudier en bilingue.

En ce qui vous concerne, pourquoi vous êtes-vous inscrite au « Coursus bilingue/ Bilingualer Studiengang » de la HEP-BEJUNE en collaboration avec la PHBern ?

Cela nous donne tout d'abord la possibilité d'étudier sur deux sites différents, celui de la HEP-BEJUNE à Delémont et celui de la PHBern. Mais également la chance de pouvoir, à la fin de la formation, décider d'enseigner dans une école alémanique, dans une école francophone ou encore dans une école bilingue comme la FiBi ou les écoles PRIMA du canton de Neuchâtel. Durant les trois années de formation, nous apprendrons à travailler, d'un côté, avec le *Lehrplan 21*, et de l'autre, avec le Plan d'études romand (PER).

Je conseillerais à chaque personne qui aime les défis et les langues de s'inscrire en bilingue. Je précise qu'il n'est absolument pas nécessaire d'être bilingue ou d'avoir suivi une scolarité en bilingue pour intégrer ce cursus. Au contraire, beaucoup de mes camarades du groupe BIL n'avaient jamais étudié en deux langues, et elles et ils s'en sortent très bien.




Je précise qu'il n'est absolument pas nécessaire d'être bilingue ou d'avoir suivi une scolarité en bilingue pour intégrer ce cursus.

HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

PHBern
Pädagogische Hochschule

Avec le soutien de:

 Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

 Kanton Bern
Canton de Berne

Département fédéral de l'intérieur DFI
Office fédéral de la culture OFC

Interview de
Manon Nobs,
étudiante en
formation
primaire
bilingue à la
HEP-BEJUNE:



Prendre en compte la différence en formation secondaire

ÉCRIT PAR ALEXIA STUMPF ET JEAN-STEVE MEIA, RESPONSABLE ET RESPONSABLE ADJOINT DE LA FILIÈRE DE FORMATION SECONDAIRE



Quelle place est accordée à la prise en compte de la différence au sein de la formation secondaire ?

Il n'est pas aisé de répondre de façon exhaustive à cette question, parce que la formation est un ensemble d'actrices et d'acteurs appelés à mettre en œuvre un programme de formation. Si l'on se place du point de vue de la direction de la filière, la prise en compte de la différence peut se déployer à différents niveaux. Il s'agit, tout d'abord, de reconnaître les formatrices et formateurs dans leur diversité et donc de leur reconnaître une liberté académique. De façon conséquente, en ce qui concerne les étudiant-e-s, il s'agirait de ne pas leur imposer des normes étroites qui les cantonneraient à un rôle d'exécutant-e-s. Au niveau du programme de formation, la prise en compte de la différence occupe une place importante puisque la « Prise en compte de la diversité des élèves » constitue l'une des dix compétences à développer durant la formation. Elle apparaît aussi en filigrane de plusieurs autres compétences du référentiel (par exemple, lorsqu'il s'agit d'être en mesure de développer, chez les élèves, l'écoute et la prise en compte de l'autre). De façon plus

concrète, une unité de formation, désormais suivie par l'ensemble de la cohorte estudiantine, lui est dédiée (Gestion de la diversité) mais elle est travaillée aussi de façon plus transversale (cours de sciences de l'éducation, didactiques disciplinaires, pratiques pédagogiques guidées).

Comment les étudiantes et les étudiants se positionnent-ils face à cette question ?

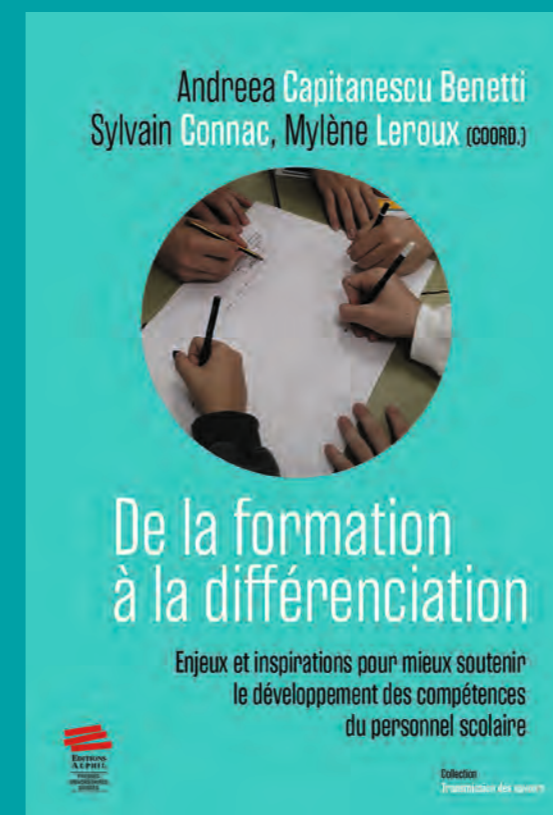
C'est évidemment pertinent de se le demander, car il y a le prescrit et le vécu !

Nous nous sommes intéressés spécifiquement à cette thématique en recueillant les perceptions d'un groupe d'étudiant-e-s ayant suivi les pratiques pédagogiques guidées. L'analyse de leurs apports a fait l'objet d'un chapitre d'un livre qui vient de paraître¹. Qu'y apprend-on (sans spoiler) ? Que les répondantes et répondants se sentent globalement familiarisés avec cette thématique : prendre en compte la diversité fait désormais partie du métier, même dans des classes à niveaux ; c'est quasiment un allant de soi... qui pourtant ne va pas de soi !

En quoi l'encouragement à la diversification des pratiques par la formation renforce-t-il le sentiment de compétence dans la gestion de la diversité à l'issue de la formation ?

La diversification des pratiques semble une porte d'entrée intéressante pour s'ouvrir à la diversité et s'initier à la différenciation ; notre groupe d'étudiant-e-s le confirme. Se familiariser avec l'apprentissage coopératif, la classe inversée et l'enseignement par ateliers ou par projets, c'est découvrir des approches plurielles nécessaires à un enseignement qui prend en compte la diversité. Mais les étudiant-e-s disent aussi que ces pratiques pédagogiques rompent avec une certaine tradition de l'enseignement et que se mettre à ces pratiques nécessite du temps. Les entendre a été très enrichissant et nous invitons les lectrices et lecteurs d'*Enjeux pédagogiques* à découvrir leurs propos au travers du texte que nous avons rédigé.

¹ De la formation à la différenciation — Enjeux et inspirations pour mieux soutenir le développement des compétences du personnel scolaire.



Editions Alphil
ISBN : 978-2-88930-742-5



Editions HEP-BEJUNE
ISBN : 978-2-9701472-8-2



Nouveau dispositif de formation continue

des modules de formation certifiés HEP-BEJUNE

ÉCRIT PAR SIMONE MARTY, RESPONSABLE DE LA FORMATION CONTINUE ET POSTGRADE

Face aux changements sociétaux rapides, la nécessité de permettre une formation continue individualisée et pensée « tout au long de la vie » s'impose au sein des hautes écoles avec une tendance au développement de formats de formation certifiés d'un volume inférieur à ceux des CAS (moins de 10 ECTS).

La filière de formation continue et postgrade de la HEP-BEJUNE s'inscrit dans ce contexte européen et suisse et propose un nouveau dispositif de formation : les modules certifiés HEP-BEJUNE.

Depuis février 2026, trois modules certifiés peuvent être suivis dans le domaine de l'éducation numérique : Les IA au service de l'enseignement et des apprentissages ; Numérique, créativité et ludification ; Le numérique au service de la différenciation. L'objectif est de valoriser, pour les enseignant·e·s, les cours suivis dans le cadre de l'offre facultative et de les accompagner spécifiquement dans l'appropriation des contenus et le travail de certification.

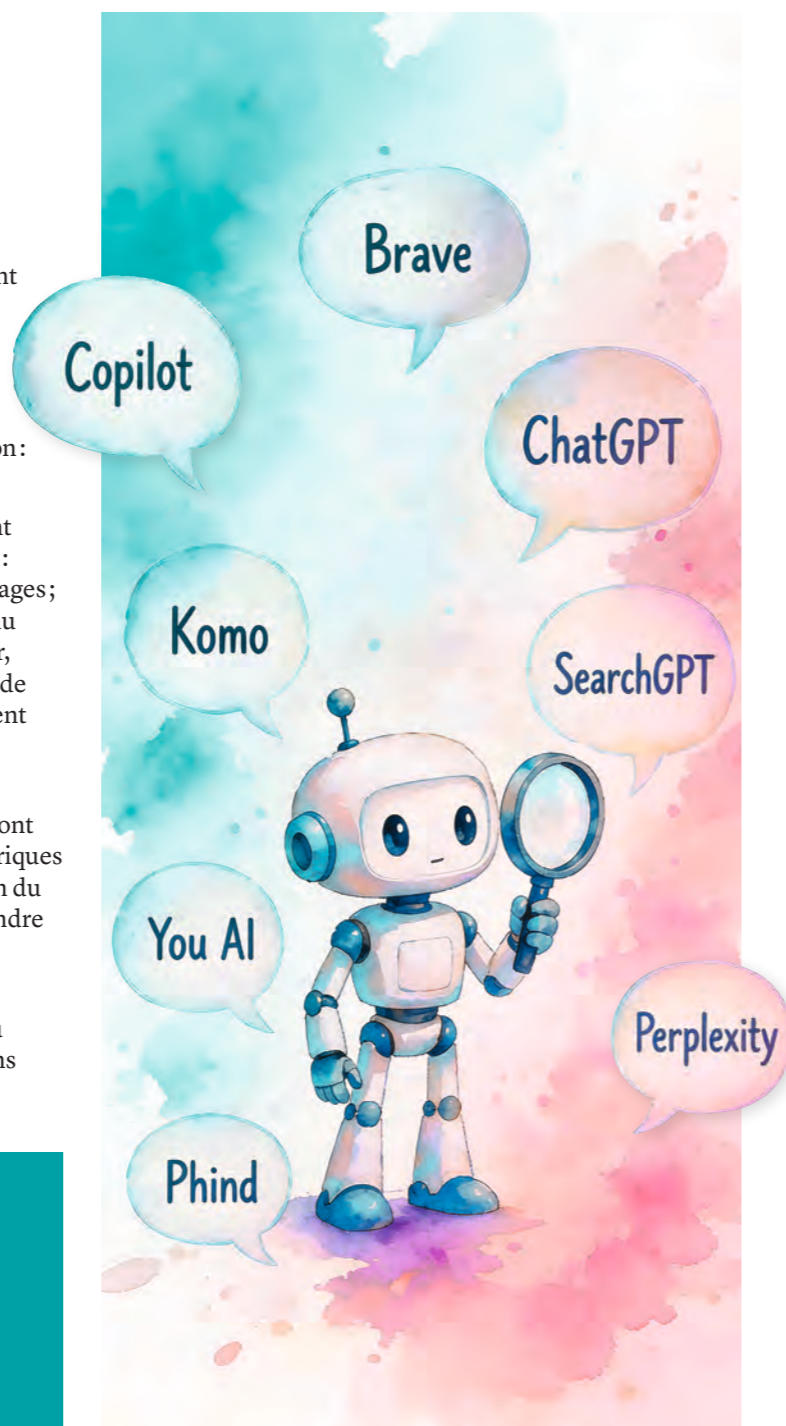
Comme toute formation certifiante, ces modules sont payants et donnent lieu à un titre. Les modules numériques pourront être cumulés et valorisés, si souhaité, au sein du Certificate of Advanced Studies « Enseigner et apprendre par le numérique » ou « Coordinatrice, coordinateur numérique en établissement ».

L'offre de modules sera amenée à se développer au cours de l'année 26-27 en ouvrant par exemple certains modules de CAS existants.

L'infolettre de la filière de formation continue et postgrade vous permet de vous tenir informé·e·s au fur et à mesure des ouvertures de modules.



LES IA AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT ET DES APPRENTISSAGES



NUMÉRIQUE, CRÉATIVITÉ ET LUDIFICATION



LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE LA DIFFÉRENCIATION



TRANSFORMER L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ

Résultats et impacts des
projets de recherche
menés à la HEP-BEJUNE

Mercredi 13 mai 2026

HEP-BEJUNE, Bienne

H\UTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

La recherche en HEP entre instrument de transformation et espace de vigilance critique sur ce que l'on fait, aujourd'hui, de l'école et de celles et ceux qui y apprennent et y travaillent.

ÉCRIT PAR MAUD LEBRETON REINHARD, PROFESSEURE ET RESPONSABLE
DU DÉPARTEMENT DE LA RECHERCHE

La journée « Transformer l'école et la société », organisée le 13 mai dernier à Bienne, a dignement porté son nom. Loin d'un simple slogan, elle a offert l'occasion d'examiner concrètement l'utilité de la recherche menée à la HEP-BEJUNE au regard de son double mandat de formation et de production de savoirs sur l'éducation. Les projets présentés et mis en débat avec le public ont montré que la recherche n'est pas un simple appendice académique, mais un véritable levier pour repenser l'école, ses pratiques et ses finalités.

Dans un contexte où les Hautes écoles pédagogiques (HEP) sont appelées à assumer pleinement leur rôle de hautes écoles, la recherche vise d'abord à éclairer les questions vives qui traversent les systèmes éducatifs : métier d'enseignant, inégalités scolaires, apprentissage, inclusion, numérique, durabilité, rapports au savoir, etc. Les travaux menés à la HEP-BEJUNE ont ainsi montré une fois de plus qu'ils produisent des connaissances situées, élaborées avec et sur les actrices et acteurs de terrain, en proposant des cadres d'analyse qui permettent à la fois de comprendre et de transformer les situations éducatives. Les résultats discutés lors de cette journée ont illustré de manière tangible comment des recherches conduites sur plusieurs années peuvent déboucher sur des ressources didactiques, des dispositifs pédagogiques, de nouvelles pratiques ou des recommandations concrètes pour les écoles et les autorités.

Avec la vocation supplémentaire d'alimenter directement la formation initiale et continue des enseignant·e·s, cette recherche HEPienne est menée en équipes pluridisciplinaires et interprofessionnelles par des chercheur·e·s, toutes et tous également formatrices et formateurs, des doctorant·e·s, des enseignant·e·s, des partenaires cantonaux, etc. Cette circulation entre terrain, recherche et formation ne confine pas les résultats dans des rapports et des publications scientifiques, mais irrigue les contenus de cours, les dispositifs de formation initiale et continue, et les ressources mises à la disposition des écoles. Ce mouvement contribue à construire une profession enseignante capable de penser ses pratiques à partir de données et d'analyses robustes, plutôt que sur la seule base de prescriptions ou de solutions toutes faites.

N'oublions donc pas que cette recherche orientée vers la pratique fait des HEP des interlocutrices légitimes et indispensables dans les débats publics sur l'école et son avenir. En rendant visibles les résultats et les impacts de ses projets, la HEP-BEJUNE assume son rôle de pôle de référence scientifique et professionnel pour l'espace BEJUNE et au-delà. L'événement « Transformer l'école et la société » en a permis une illustration forte. Merci à toutes les participantes et participants présents !

Portrait de chercheur·e·s

Joanne Rothen



Joanne Rothen
chargée
d'enseignement



Pouvez-vous nous décrire votre parcours en quelques mots ?

Mon parcours professionnel a débuté en 2001, après l'obtention d'un diplôme d'institutrice à l'École normale de Neuchâtel. J'ai d'abord enseigné aux Ponts-de-Martel, ma commune d'origine, ainsi qu'à La Chaux-de-Fonds. À l'époque, l'école enfantine n'était pas obligatoire et j'ai beaucoup aimé accompagner l'entrée à l'école des élèves de 3^e et 4^e année primaire (cycle 1), notamment lors de la découverte du principe alphabétique.

En 2014, j'ai rejoint le cercle scolaire de La Chaux-de-Fonds après avoir enseigné dans les degrés 5, 6 et 7. Les sourires et l'enthousiasme des élèves ont donné tout leur sens à ma pratique durant ces années. En 2021, poussée par le besoin de répondre à des situations professionnelles complexes, j'ai entrepris un Master en pédagogie spécialisée à la HEP-BEJUNE. Ce retour aux études a été une véritable transition : il m'a permis de revisiter mes pratiques à la lumière de la recherche, passant d'une approche intuitive à des gestes validés par des cadres théoriques. Cette mise à distance m'a apporté une assurance nouvelle. En 2024, après un remplacement en didactique du français et en pédagogie inclusive à la HEP-BEJUNE, j'ai eu l'opportunité d'être engagée en tant que chargée d'enseignement en formation primaire.

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

Si la recherche occupait peu de place dans mon parcours initial, elle s'est imposée comme une véritable prise de conscience lors de mon master en 2021. Les « pratiques basées sur les preuves » m'ont permis de légitimer certains choix intuitifs ou, à l'inverse, de déconstruire des croyances et des pratiques sédimentées. L'apport de la sociologie de l'éducation et de l'analyse systémique a également été un soutien précieux pour prendre du recul sur des situations professionnelles pesantes. L'élaboration de mon mémoire de master puis l'accompagnement d'étudiant·e·s dans leurs propres travaux en tant que formatrice ont éveillé mon souhait d'approfondir mes compétences méthodologiques. C'est dans cette dynamique que j'ai postulé pour un mandat de recherche en aout 2025.

Quel est l'objet de vos recherches ?

Au sein d'une équipe spécialisée en sémiologie de l'activité éducative, je m'intéresse aux processus par lesquels un·e enseignant·e donne du sens à son action. Plus précisément, nous travaillons sur le développement de la réflexivité et de l'autonomie professionnelle dans et par l'activité. Le projet qui nous occupe actuellement, en phase d'approche

documentaire, vise à cartographier et à comprendre les dispositifs de formation à la réflexivité au sein de la filière primaire. L'objectif est d'identifier comment ces dispositifs soutiennent l'étudiant·e dans la construction de son identité professionnelle.

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

En tant que novice, je suis particulièrement motivée par l'approfondissement de mes compétences, notamment au niveau de la compréhension et l'opérationnalisation des étapes méthodologiques d'un projet. Le recueil des données et la démarche interprétative sont également des phases qui me passionnent particulièrement.

Pourriez-vous nous décrire vos activités et votre participation à votre premier colloque ?

La collaboration est au centre de notre projet de recherche puisque nous en construisons les contours méthodologiques lors de rencontres régulières. J'apprécie ces échanges dynamiques qui permettent notamment de confronter nos propositions, de définir des concepts communs et de s'interroger sur nos démarches. Cela me permet d'approfondir mes connaissances en lien avec les étapes du processus de recherche puisque chacune d'entre elles est discutée et enrichie des points de vue de chacune. Ainsi, je profite particulièrement de ces rencontres dont les apports revêtent une grande portée formative.

En janvier dernier, j'ai également eu l'opportunité de participer à la présentation d'une partie de nos travaux lors d'un symposium dans le cadre du 37^e colloque de l'ADMEE-Europe. Les échanges avec différents professionnel·le·s m'ont permis à cette occasion de constater que les problématiques de réflexivité que nous étudions à la HEP-BEJUNE sont partagées dans l'espace francophone.

Par ailleurs, la découverte de projets de recherche à divers stades de maturité a été très enrichissante. Les thématiques abordées dans les présentations faisaient souvent écho à des préoccupations vécues sur le terrain. Ces contenus ont ainsi directement contribué à enrichir mon expertise de formatrice. Les différentes approches méthodologiques, décrites avec précision, ont également constitué un apport important pour le développement de mes compétences puisque j'ai eu l'occasion, au fil des trois journées du colloque, de découvrir une dizaine de projets différents.

Pour terminer sur un point fort, je souhaite également évoquer ici les échanges informels qui m'ont offert l'opportunité de rencontrer des chercheuses et des chercheurs dont les travaux sont reconnus et contribuent aux contenus théoriques des unités de formation dont j'ai la charge. Ces moments vécus lors de ce premier colloque ont alors pris une dimension tout à fait singulière.

37^e colloque de l'ADMEE-Europe

Du 7 au 9 janvier 2026, la HEP-BEJUNE a accueilli sur son site de Bienne plus de 330 participant·e·s à l'occasion du 37^e colloque de l'ADMEE-Europe. Durant trois jours, chercheur·e·s, formateur·trice·s et professionnel·le·s de l'éducation ont croisé leurs regards autour du thème : « Apprendre à (s)évaluer : quels paradigmes et quels leviers pour soutenir la formation dans une perspective de professionnalisation des métiers ? »

Au total, 117 communications scientifiques, 19 symposia et huit conférences plénières ont nourri des échanges riches et stimulants, favorisant le dialogue entre recherche et pratiques de terrain. Rythmée par des temps conviviaux et festifs, la manifestation s'est déroulée dans une atmosphère chaleureuse, propice aux rencontres, au partage d'expériences et à l'émergence de nouvelles collaborations.



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

François Joliat,

professeur responsable du domaine Arts, codirige, avec Pascal Terrien (Université d'Aix-Marseille, France), la thèse de doctorat de Marcelle Moor intitulée : « L'agir professionnel en éducation musicale par l'enseignant·e généraliste primaire en Suisse romande ».



Quel est le rôle d'un codirecteur de thèse ?

Un codirecteur de thèse accompagne les doctorant·e·s dans toutes les phases du processus de production d'une thèse dans le champ de la discipline académique qu'il représente. Outre le travail d'affiliation scientifique des doctorant·e·s au champ disciplinaire, le codirecteur guide l'étudiant·e dans la construction d'une recherche originale qui représente une avancée dans le domaine.

Quelle est la différence avec un directeur de thèse ?

Ce rôle peut être différencié en fonction des conventions de partenariat académique qui sont signées entre la HEP-BEJUNE et les universités. Pour la doctorante dont j'assure la codirection en partenariat avec l'Université d'Aix-Marseille, toutes les étapes de la préparation de la thèse (cadre théorique, méthodologie, analyse des résultats) sont supervisées par le directeur, le Prof. Dr Pascal Terrien, et par moi-même, à parts égales.

À quoi sert une codirection de thèse ?

Pour des raisons structurelles, à la HEP-BEJUNE, un professeur ne peut pas diriger seul une thèse, au contraire d'un professeur d'université. Cependant, la codirection est une possibilité pour la relève académique qui travaille dans une HEP de se former au plus haut niveau. En plus d'un suivi dans une école doctorale, le·la doctorant·e bénéficie non pas d'une, mais de deux expertises professorales, complémentaires, qui enrichissent le parcours de thèse. Pour le domaine dont j'ai la responsabilité à la HEP-BEJUNE, avoir un·e doctorant·e dans l'équipe stimule les travaux en cours et amène de nouvelles réflexions, ce qui élargit les horizons.

Ce temps-là, faire une thèse

ÉCRIT PAR NICOLE CHATELAIN, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT

La thèse s'installe peu à peu, pas à pas, comme une empreinte qui s'affirme sans que l'on puisse toujours définir la première trace laissée. Elle se dessine à travers les lectures accumulées, les phrases reprises et les questionnements constants. Elle ne s'inscrit pas dans un moment précis. On s'y engage avec un projet de recherche esquissé. Puis on y découvre l'abécédaire d'une expérience humaine.

Ténacité. J'ai dû t'appivoiser et accepter ton voisinage. Défaire pour mieux refaire, consentir aux détours que le travail intellectuel impose. Les tensions ne manquent pas : entre élan et fatigue, entre exigence scientifique et fragilité de sa propre posture. Il m'est arrivé de douter, de relire des pages en me demandant si elles tenaient vraiment. La persévérance tenace, dans ces moments-là, n'a rien d'héroïque. Elle est simplement une compagne presque quotidienne.

Humilité ensuite. S'immerger dans des champs conceptuels inconnus, se familiariser avec des connaissances complexes pour élargir sa pensée, comprendre. La science s'ouvre et ouvre la pensée tout en obligeant à la nuance du discours. L'expérience doctorale n'enseigne pas seulement par ses avancées visibles. Elle m'a appris, beaucoup, par les résistances silencieuses qu'elle impose. Certaines étapes contraignent à un ralentissement non souhaité, forcent à l'acceptation de ne pas encore aboutir et de devoir rester au contact de ce qui déstabilise. Ainsi, momentanément, « consentir au risque de l'échec », comme le suggèrent Mireille Cifali et Alain André (2007, p. 79). J'ai reconnu quelque chose de familier : avancer sans garantie, accepter que le raisonnement se transforme précisément là où il bute sur un obstacle.

Ère singulière que ces années de thésarde. Le temps semble suspendu, toujours précieux et rare. On avance, mais l'impression de faire du surplace domine. Les idées s'affinent, les liens se précisent, ma voix fragile tâtonne, cherche sa place, impressionnée par les voix expertes qui construisent la science. Cette évolution lente n'est pas un échec ; elle fut la condition de la maturation de mes idées qui foisonnaient.

Stimulation permanente. Les lectures nourrissent, les échanges déplacent. Une sensibilité nouvelle s'installe, plus attentive aux implications du travail mené. Mais cette richesse s'accompagne d'une surcharge diffuse : difficulté à se dégager, mentalement, des bruits environnants. Car la thèse ne reste pas sur le bureau ; elle ne supporte pas l'oubli. Elle accompagne les journées, les nuits, prend tellement de place. Pourtant, l'énorme voilier marque son sillage et avance. L'écriture en devient l'espace d'expression, la rigueur sa proue, l'engagement son grand mât soutenant les voiles au gré des vents. J'ai eu le sentiment que quelque chose de mon propre cheminement se disait là. Écrire ne venait plus après les tempêtes : au fil des phrases, les liens apparaissaient, les hésitations se transformaient en « un acte créateur où le sens tout à la fois se dépose et s'expose » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.188).

Enthousiasme, tu arrives enfin, lentement. Discret, mais réel, tu te laisses appréhender lorsqu'un chapitre s'assemble et trouve son équilibre. Durant ce voyage, ce que j'observais chez les enseignantes et enseignants du primaire – leur socialisation professionnelle au fil de la carrière – faisait écho à mon propre parcours. Être apprentie chercheuse ne relève pas d'un accomplissement soudain, mais d'un processus de socialisation à la recherche.

Apprendre à chercher, apprendre à trouver, faire parler mes données, c'est peut-être d'abord apprendre à rester concentrée sur la tâche et faire confiance au temps long, malgré les écueils. Retourner à la relation familles-école, objet de cette thèse, me conduit à la regarder autrement. Vivre cette relation – comme vivre la recherche – suppose d'accepter les dissonances, non comme des pièges, mais comme des instants de curiosité et d'émerveillement. C'est sans doute l'un de mes apprentissages les plus prégnants : acquérir la conviction que la connaissance, comme la relation familles-école, se construit dans un espace où l'on accepte de réfléchir par les autres et avec les autres pour se trouver soi-même.

MÉMOIRES EN MÉMOIRE

L'utilisation des jeux pour l'orientation professionnelle des élèves : vers un changement des représentations

ÉCRIT PAR CHLOÉ BERTON, DIPLÔMÉE
DE LA HEP-BEJUNE ET ENSEIGNANTE
AU NIVEAU SECONDAIRE

L'orientation professionnelle est une étape clé dans le parcours scolaire des élèves. Elle se déroule en plusieurs phases et est impactée autant par des préférences personnelles que par des contraintes liées à l'environnement (Ginzberg et al., 1951 ; Lent et al., 1994). Dès la fin de la scolarité obligatoire, les élèves commencent à faire des choix qui peuvent influencer leur avenir académique et professionnel. C'est dans ce contexte que l'école joue un rôle crucial pour les aider à réfléchir à leur avenir. Malheureusement, très souvent les élèves vont avoir l'impression qu'on leur impose un choix au regard de leur parcours scolaire ou du manque de places en formation (Brasselet et Guerrien, 2010). Il ne s'agit donc pas seulement de leur présenter des métiers, mais aussi de les aider à se connaître et à comprendre ce que le monde professionnel attend d'eux et d'elles.

Or, les élèves ont souvent une vision partielle ou simpliste des métiers qu'ils ou elles souhaitent exercer. Beaucoup associent une profession à une image, à un intérêt personnel ou à une expérience proche (Gati et al., 1996 ; Stevanovic & Mosconi, 2007). Par exemple, un-e élève qui aime les animaux peut vouloir devenir vétérinaire, sans forcément connaître les contraintes ou les compétences nécessaires à ce métier. Elles et ils sont aussi influencés par les stéréotypes de genre, par des éléments socioculturels ou par une idée prestigieuse d'un métier (Stevanovic & Mosconi, 2007 ; Lent et al., 1994 ; Bosse & Guégnard, 2007 ; Stevanovic et al., 2016). Ces représentations, bien que légitimes, peuvent limiter leur réflexion et les conduire à des choix peu éclairés. Les élèves prennent alors rarement en compte les réalités concrètes des professions.



L'école dans son *histoire*

Inscrire l'école dans une histoire, c'est questionner des évidences. Loin d'un récit linéaire et aux atours progressistes, l'institution scolaire apparaît traversée de tensions : entre émancipation et normalisation, entre promesse d'égalité et risques d'exclusion. L'école ne transmet pas seulement des savoirs, elle participe à façonner des manières de voir le monde, les autres et soi-même.

Au fil du temps, les transformations curriculaires, pédagogiques et institutionnelles témoignent d'évolutions parfois profondes, mais aussi de continuités persistantes. Les attentes contemporaines – inclusion, diversité, éducation globale – s'inscrivent-elles réellement en rupture de modèles du passé, ou prolongent-elles, sous d'autres formes, des valeurs déjà en mouvement ?

Les espaces scolaires, les modes de gouvernance, les pratiques d'évaluation racontent, eux aussi, une histoire : celle d'une école en mutation, mais toujours travaillée par des tensions entre autonomie et contrôle, individualisation et standardisation.

Ce numéro invite ainsi à interroger l'école dans ses équivoques. Propose-t-elle des espaces de liberté ou un lieu de normalisation ? Que nous apprend le passé pour penser nos avenir ? C'est à cette exploration critique que nous convions lectrices et lecteurs.

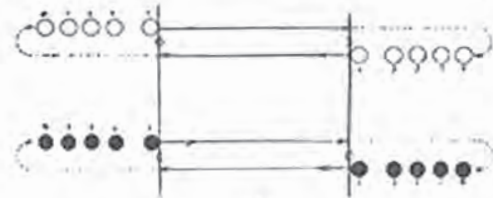
IMAGES, TÉMOINS DU PASSÉ

Les images proposées dans ce numéro sont issues du site du Musée virtuel du patrimoine scolaire vaudois (www.musee-ecoles.ch), développé par la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire depuis 2014. Ces documents iconographiques donnent à voir des moyens d'enseignement de différentes époques, témoins tangibles des transformations de pratiques pédagogiques et des contenus scolaires, des continuités comme des changements qui traversent l'institution scolaire. En dialogue avec les analyses proposées dans ce numéro, ces images invitent ainsi à interroger, dans la matérialité même des supports, les évolutions de l'école et les tensions qui la façonnent au fil du temps.



Visitez le Musée virtuel du patrimoine scolaire vaudois à l'adresse suivante : www.musee-ecoles.ch

Plusieurs équipes d'effectif égal se placent en colonne par un, derrière une ligne de départ. Les premiers élèves, placés à gauche du poteau de démarcation, se préparent à courir, tenant le témoin dans la main droite. Au signal, ils courent jusqu'à un autre poteau éloigné

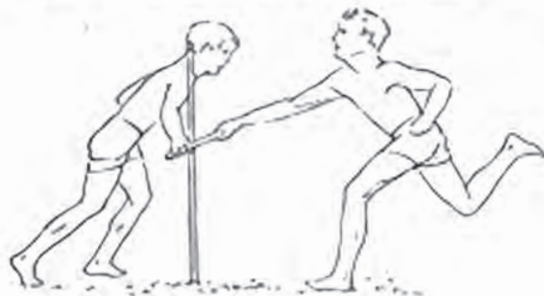


101

de 20 à 25 m., en font le tour, et reviennent au point de départ où ils transmettent le témoin au coureur suivant de leur équipe. Au moment de la réception, ce dernier doit se tenir encore derrière la ligne de départ, qu'il quitte alors aussitôt. L'équipe qui voit son dernier coureur arriver premier, a gagné. En cas d'inégalité dans l'effectif des équipes, certains élèves doivent courir deux fois. Le témoin est passé dans la main droite du coureur suivant, qu'il tient tendue à droite du poteau. Au début, l'estafette peut se courir sans témoin, l'élève frappant simplement dans la main du camarade suivant.

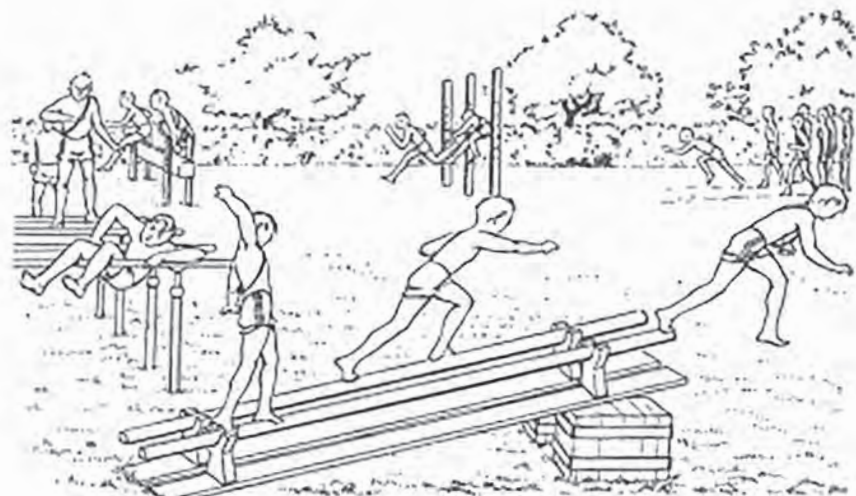
d) Course d'estafettes aller et retour.

La classe est répartie en deux, trois ou quatre équipes. Chaque équipe se divise à son tour en deux groupes numérotés indéfiniment, les numéros pairs et les numéros impairs, placés en colonne par un et à environ 30 à 50 m. l'un de l'autre. (Fig. 101.) Le n° 1 de chaque équipe reçoit le témoin qu'il tient dans la main droite et se place à gauche du fanion, derrière la ligne de départ. Au coup de sifflet, les n° 1 courent jusqu'aux fanions opposés où se trouvent les n° 2 auxquels ils remettent le témoin dans la main droite, placée à droite du fanion. (Fig. 102.) Les n° 2 rapportent le témoin aux suivants de leur équipe, soit aux n° 3 qui se sont préparés à le recevoir. Ces derniers courent à leur tour dans la direction des n° 4, et ainsi de suite. Le dernier coureur de chaque équipe franchit la piste en conservant le témoin. L'équipe dont le dernier coureur arrive le premier, a gagné.



102

e) Course d'estafettes avec obstacles, en passant sous la poutrelle d'équilibre, par-des-



103

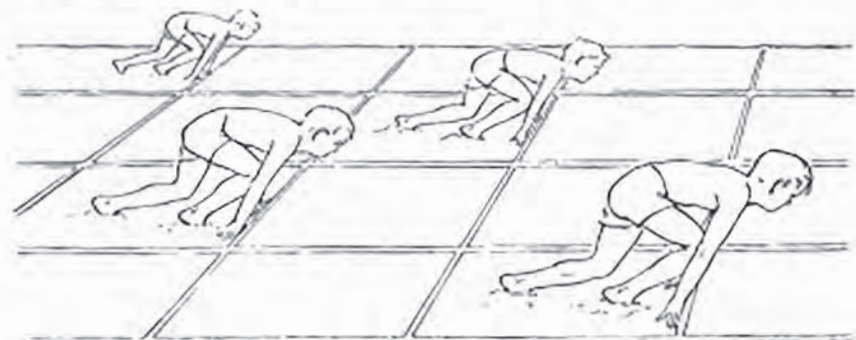
sus des camarades, un fossé, la poutre d'appui, un ruisseau, des bancs, des barres parallèles, des barres fixes, des nattes, etc. (voir Fig. 103).

D'autres courses d'estafettes sont encore décrites dans le chapitre des jeux. Voir à la page 299.

III^e degré.

Répétition des exercices du II^e degré, puis :

1. Course en franchissant des obstacles naturels (fossés, ondulations et dépressions, haies).



104

Quand la **décentration** du regard devient vectrice de violence symbolique

ÉCRIT PAR SOPHIA BOUBRAHIMI, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT, HEP-BEJUNE

L'enseignement de la colonisation vise aujourd'hui à développer une compréhension critique du passé et à multiplier les points de vue, comme en témoignent les objectifs du Livre de l'élève d'histoire de 10^e (Schoeb et al., 2020, p. 145). Pourtant, certaines formulations présentes dans les énoncés du manuel peuvent produire l'effet inverse et contribuer à reconduire des représentations héritées de la période coloniale.

La réflexion proposée ici s'appuie sur une analyse discursive consacrée à l'image des populations africaines en situation coloniale dans ce manuel (Boubrahimi, 2024). Dans le chapitre 10, intitulé « Regards sur la colonisation: l'exemple de l'Afrique », les pages consacrées à la « représentation de l'Autre » invitent les élèves à adopter le point de vue des Africains et Africaines face à la présence européenne (pp. 158-159). Or, dans la narration du manuel, ce regard ne se traduit pas par des analyses ou des prises de position formulées par les populations colonisées. Il apparaît principalement à travers des ressentis et des réactions face à la présence européenne.

Les énoncés évoquent par exemple un « sentiment de rejet et de crainte » (p. 158, phr. 2) et précisent que certains comportements européens « suscitent la peur » (p. 158, phr. 3), tandis que d'autres populations éprouveraient « une certaine admiration pour la culture occidentale » (p. 158, phr. 4). L'analyse des occurrences révèle également que certaines réactions sont davantage mises en avant que d'autres. Le champ lexical de la moquerie apparaît ainsi à trois reprises dans le paragraphe (p. 158), ce qui en fait la réaction la plus significative attribuée aux populations colonisées (Boubrahimi, 2022).

Les termes employés réduisent ainsi le point de vue des populations colonisées à l'expression de ressentis — rejet, crainte, peur, admiration ou rire — plutôt qu'à des réflexions ou des prises de position face à l'emprise européenne. Cette interprétation se trouve renforcée par la manière dont les réactions attribuées aux populations colonisées sont synthétisées dans les énoncés: celles-ci sont résumées sous les termes « soumission, rébellion et moquerie » (p. 158, phr. 6), présentés comme les principales attitudes adoptées face à l'occupation européenne. Enfin, si les énoncés précisent qu'à l'époque coloniale « les populations locales [...] sont dépeintes soit comme des êtres primitifs et violents soit, au contraire, comme de “bons sauvages”, simples et naïfs » (p. 156, phr. 2), aucune formulation ne vient véritablement déconstruire cette vision.

Cette représentation peut également être observée dans la structure du chapitre. Si le point de vue des populations colonisées est évoqué dans les énoncés, il n'apparaît que de manière générique et relativement restreinte. À l'inverse, le regard européen se trouve décliné selon plusieurs perspectives: celui des missionnaires, des explorateurs et scientifiques, des artistes ou encore des métropolitains curieux des expositions coloniales (pp. 156-157) (Boubrahimi, 2022). Cette asymétrie produit un contraste entre une entité européenne décrite à travers une pluralité de motivations et d'interprétations et une entité africaine davantage homogénéisée, présentée principalement à travers des émotions ou des réactions stéréotypées. Bien qu'une figure individuelle apparaisse par la suite dans le chapitre (Bin Abakari, p. 159), la modalisation dominante du point de vue africain demeure générique et collective.

Ce constat s'inscrit dans un cadre interprétatif plus large, souvent observé dans les récits hérités de la période coloniale, qui opposent un Occident présenté comme rationnel et actif à un Autre extra-occidental décrit comme dominé par ses émotions ou ses réactions. Comme l'a montré Edward W. Said, ce type de dichotomie constitue l'un des mécanismes centraux des représentations orientalistes: l'Occident s'y définit comme espace de raison et de maîtrise face à un ailleurs perçu comme irrationnel ou passif (Said, 1978). Décrire les populations colonisées principalement à travers leurs émotions participe ainsi d'un schéma de représentation plus ancien dans lequel l'Occident apparaît comme sujet rationnel de l'histoire tandis que l'Autre est relégué à une position réactive.

Or, les réactions attribuées aux populations colonisées doivent être replacées dans le contexte d'un rapport de domination coercitif, qui limitait fortement leurs marges d'action. Certaines pratiques — comme la dissimulation ou la moquerie — ont ainsi pu constituer des formes de résistance « à bas bruit » dans des situations de domination contraignantes (De Suremain et al., 2016). Présentées sans cette contextualisation, ces réactions peuvent contribuer à produire une image de l'Autre colonisé caractérisée par la passivité ou la subalternité.

Dans le contexte scolaire, une telle représentation peut être problématique. Les discours des manuels possèdent en effet une autorité particulière aux yeux des élèves : ils apparaissent comme des savoirs légitimes et stabilisés. En reconduisant des représentations stéréotypées et dévalorisantes de l'altérité, ces discours peuvent ainsi participer à une forme de violence symbolique, c'est-à-dire à l'imposition de visions du monde socialement situées qui se présentent comme naturelles ou universelles (Bourdieu & Passeron, 1970). Pour certain·e·s élèves dont l'histoire familiale ou la mémoire collective est liée aux anciennes colonies, ces représentations peuvent entrer en tension avec leur propre rapport au passé. De la même manière, elles peuvent affecter la manière dont leurs héritages mémoriels et identitaires sont pris en considération dans les savoirs officiels et scolaires (Boubrahimi, 2024).

//

Interroger les énoncés ou comparer les points de vue proposés dans le manuel avec d'autres sources permet de rappeler que les savoirs scolaires ne sont jamais entièrement neutres : ils reposent sur des choix de formulation et de perspective qui orientent notre compréhension du passé.

S'ils appellent à une certaine vigilance, ces constats n'impliquent pas d'écarter les manuels de l'enseignement de l'histoire. Abordés comme objets d'analyse, ils peuvent au contraire constituer des supports privilégiés pour développer l'esprit critique des élèves. Interroger les énoncés ou comparer les points de vue proposés dans le manuel avec d'autres sources permet de rappeler que les savoirs scolaires ne sont jamais entièrement neutres : ils reposent sur des choix de formulation et de perspective qui orientent notre compréhension du passé. L'école apparaît ainsi à la fois comme lieu de transmission des savoirs et comme espace où se négocie la tension entre normalisation des représentations et émancipation critique des élèves.

L'histoire de l'école à travers ses pratiques d'évaluation des apprentissages

ÉCRIT PAR
FRANÇOISE PASCHE
GOSSIN, PROFESSEURE
& JEAN-CLAUDE
DESBOEUF, CHARGÉ
D'ENSEIGNEMENT,
HEP-BEJUNE

Chaque période de l'histoire de l'école entraîne une lente évolution du système d'évaluation des apprentissages et de ses pratiques. Avant le XIX^e siècle, l'évaluation n'existait pas telle que nous la connaissons aujourd'hui, elle était principalement liée à des contextes spécifiques (religieux, artisanaux, élitistes) et s'effectuait selon des critères souvent oraux, subjectifs et implicites (Pasche Gossin, 2026, p. 100). Puis l'évaluation s'est progressivement focalisée sur la note à des fins de classement et de sélection précoce. Les travaux de Merle (2015) montrent que l'invention de la note chiffrée ne serait pas née d'une préoccupation pédagogique, mais d'un produit historique lié à des besoins économiques et sociaux majeurs. En effet, avec la Révolution industrielle (début du XIX^e siècle), les sociétés européennes ont eu besoin d'une main-d'œuvre nombreuse et qualifiée. C'est alors que l'école s'est dotée d'examens et de concours pour mesurer les performances, classer les élèves, légitimer leur orientation professionnelle et reproduire des hiérarchies d'excellence sous couvert de mérite scolaire. À partir des années 1960, l'évaluation scolaire va s'appuyer sur les principes de la pédagogie par objectifs, ayant pour ambition de découper l'acte d'enseignement-apprentissage en petites unités, tout en précisant les performances attendues pour chacune d'elles. Bien que l'évaluation selon une approche par objectifs ait apporté de la rigueur dans le processus d'évaluation des apprentissages, elle sera fortement remise en cause par les théories constructivistes et socio-constructivistes, ainsi que par des recherches qui en ont montré plusieurs limites : elle favorise la tendance à évaluer de manière fragmentée de petites tâches successives, elle focalise l'attention sur le produit fini au détriment du processus, elle peine à rendre compte du transfert des acquis dans des situations réelles et authentiques.

//

(...) Avec la Révolution industrielle (début du XIX^e siècle), les sociétés européennes ont eu besoin d'une main-d'œuvre nombreuse et qualifiée. C'est alors que l'école s'est dotée d'examens et de concours pour mesurer les performances, classer les élèves, légitimer leur orientation professionnelle et reproduire des hiérarchies d'excellence sous couvert de mérite scolaire.

I. GRAMMAIRE.

Le complément de nom.



Texte.

LA PETITE CHAMBRE. — C'est une petite chambre au cinquième, une de ces mansardes où la pluie tombe droite sur les vitres à tabatière. Pourtant la pièce est bonne, confortable, et l'on éprouve en y entrant un sentiment de bien-être.... Le maître du logis n'est pas là; mais on sent qu'il va rentrer bientôt, et tout chez lui a l'air de l'attendre. Sur un bon feu couvert, une petite marmite bout tranquillement...; de temps en temps elle s'impatiente, et son couvercle se soulève, agité par la vapeur. Alors une bouffée de chaleur appétissante monte et se répand dans toute la chambre.

Oh ! la bonne odeur de soupe au fromage....

Alphonse DAUDET

Observations.

Si l'auteur avait écrit : « Le maître n'est pas là », le sens du sujet « maître » n'aurait pas été précis. Il a ajouté au nom sujet un complément : *du logis*. Le mot « logis » est un complément de nom.

Si dans le texte on s'était borné à dire : « On éprouve un sentiment; la pluie tombe sur les vitres » le sens du complément d'objet « sentiment » et du complément de lieu « vitres » aurait été également peu précis; aussi l'auteur a-t-il dit : « un sentiment de bien-être », « les vitres à tabatière ». Les mots « bien-être », « tabatière » sont des compléments de nom.

On a écrit : le maître du logis (du — de le), un sentiment de bien-être, les vitres à tabatière; des prépositions joignent les compléments de nom aux noms complétés.

Résumé.

Les noms peuvent, comme les verbes, avoir des compléments. Les compléments de nom sont toujours formés à l'aide d'une préposition (à, de).

Exercices d'application.

EXERCICE 251.

Faites la liste des expressions renfermant un complément de nom.

LA GRENOUILLE. — Il faut admirer cette reine du marécage, quand elle glisse sur les eaux sans en rider la surface, lorsque, posée sur une feuille de nénufar, elle promène autour d'elle ses yeux bruns cerclés d'or.

La grenouille détruit des quantités considérables de cousins, le fléau des pays marécageux. Ces insectes, les larves aquatiques et les vermineux forment le fond de sa nourriture.

Elle hiverne comme les marmottes. Aux premiers froids, elle s'enfonce dans la vase des eaux profondes, dans les trous des fontaines. Elle y séjourne jusqu'au retour du printemps.

EXERCICE 252.

Copiez les phrases suivantes tirées de l'exercice 216; vous soulignerez les compléments de nom.

C'était un jour de neige. Les oiseaux du jardin ne savaient où se percher. Le père somnolait sur le poêle de grès; il tenait dans sa main la pipe de bois. La minette faisait son ronron entre les genoux de la grand'mère; elle guettait de l'œil l'ombre du vigneron.

EXERCICE 253.

Remplacez les points par un complément de nom.

LES TRANSFORMATIONS DU HÊTRE. — Quand le hêtre tombe, abattu par la hache du, il revêt sous mille formes. Il devient la seille de la, la rame du, l'étal du, les jantes de la d'une voiture; on lui doit aussi cette flamme pure, légère et réchauffante, qui s'élève des bûches empilées sur les chenets.

André THEURIER.

Bien que cette vision de l'évaluation demeure présente aujourd'hui dans les écoles, elle tend à évoluer progressivement vers une évaluation des compétences, laquelle pose d'autres défis, mais paraît mieux correspondre avec les évolutions contemporaines de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment lorsqu'il est question d'évaluer des tâches complexes et contextualisées. Dès les années 1980, on assiste à un virage vers l'évaluation formative visant à réguler les apprentissages des élèves de manière immédiate (régulation interactive) ou différée (régulation rétroactive ou proactive) (Allal, 1988). Le XXI^e siècle est davantage marqué par l'évaluation-soutien d'apprentissage dont les finalités sont de soutenir et faire progresser les apprentissages des élèves, de les impliquer dans le processus d'évaluation et d'assurer des feed-back.

Aujourd'hui, certaines pratiques d'évaluation s'inscrivent dans ce paradigme d'évaluation-soutien d'apprentissage, à l'image du portfolio. Son apparition dans le domaine de l'éducation n'est toutefois pas récente puisqu'elle date des années 1990, se distinguant notamment de l'approche traditionnelle par la place particulière accordée à l'enseignant-e, qui accompagne l'élève dans la constitution de celui-ci. Parmi les multiples définitions, celle de Dodier (2005) offre une articulation synthétique des principaux éléments constitutifs de celui-ci :

(...) collection significative des travaux de l'élève, qui illustre son cheminement dans le développement d'une ou plusieurs compétences et qui prend forme dans le temps. La sélection, faite par l'élève et l'enseignante, inclut des réalisations, qui constituent des indices pertinents du développement des compétences. Ce choix témoigne de la réflexion de l'élève sur ses efforts, ses démarches, ses stratégies, ses progrès, ses forces, ses réussites et ses difficultés en rapport avec les critères d'évaluation établis au départ, donc connus et compris par ce dernier (p. 84).

Si son usage a longtemps été une pratique marginale, ce n'est plus le cas aujourd'hui. En effet, il répond aux besoins inhérents à la régulation des apprentissages déclinés en compétences. C'est dans ce contexte que s'inscrit la recherche dont nous présentons ici quelques résultats tirés du rapport final intitulé « Pratique d'évaluation par portfolio et recueil de traces des apprentissages au cycle primaire » (Pasche Gossin & Desboeufs, 2026). Le premier constat établi est que la nomination de celui-ci varie beaucoup : « portfolio numérique, classeur de traces, recueil de traces, classeur blanc, cahier de réussite, cahier de compétences ». Ces fluctuations lexicales observées résultent tant d'une combinaison de facteurs prescrits, relevant de cadres ou de normes établies, que de facteurs fonctionnels, liés à l'usage ou à la finalité des pratiques. Comme second constat, il ressort que la récolte des traces a pour objectif premier de documenter la progression des apprentissages, que ce soient les réussites ou les difficultés. Pour les enseignantes interviewées, il s'agit de réguler les apprentissages tout en favorisant la différenciation et l'autorégulation avec comme perspective pour l'élève de conscientiser son parcours et développer sa réflexivité.

//

(...) il ressort que la récolte des traces a pour objectif premier de documenter la progression des apprentissages, que ce soient les réussites ou les difficultés.

Le troisième constat est que les traces récoltées servent en partie pour la certification. Celle-ci est souvent complétée par des observations, constats et synthèses consignés dans des documents annexes comme des journaux de notes, des tableaux récapitulatifs, etc., qui permettent de renforcer la justification des décisions finales, comme l'attribution de codes. En termes de limites, la participation des élèves dans la collecte de traces reste une pratique marginale. Parmi les explications avancées, on peut évoquer la volonté d'avoir un cadre de référence contrôlé et, de fait, globalement similaire pour toutes et tous les élèves dans la perspective de pouvoir suivre la progression des apprentissages et de la communiquer aux parents, notamment lors de l'entretien annuel. Cela va de pair avec d'autres limites évoquées comme la charge de travail importante, que suscite la gestion du portfolio – collecter, classer et commenter les traces – et le temps à disposition, qui reste limité. En termes de feed-back, il apparaît que ceux produits sont majoritairement oraux. Si au cycle I, c'est pour pallier le fait qu'une majorité d'élèves ne sont pas encore lectrices ou lecteurs, au cycle II, c'est pour favoriser une compréhension mutuelle construite dans l'interaction avec comme ancrage la régulation et l'autorégulation.

Historiquement, l'évaluation s'est bien transformée par étapes successives sans pour autant que les orientations antérieures ne disparaissent totalement ; ce qui a pour conséquence d'entraîner parfois des tensions et des ambiguïtés dans les dispositifs et pratiques d'évaluation des apprentissages d'aujourd'hui.



1



2



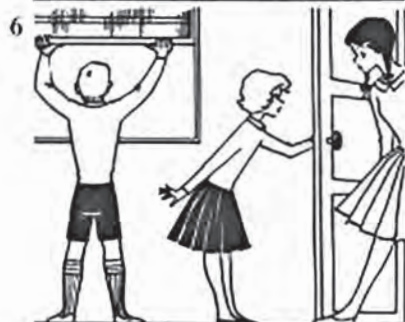
3



4



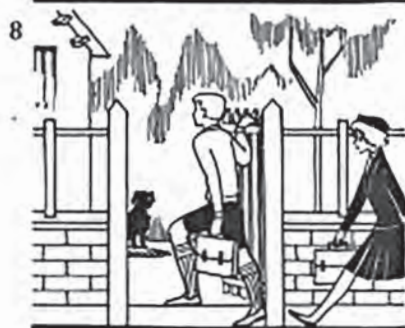
5



6



7



8

IN PICTURE ONE John is carrying a satchel. He is going to school.
 IN PICTURE TWO he is sitting at a table. He is reading a book.
 IN PICTURE THREE he is doing an exercise. He is working.
 IN PICTURE FOUR the teacher is writing on the blackboard.
 IN PICTURE FIVE Betty is asking a question. She is speaking to the teacher. This teacher is a young woman.
 IN PICTURE SIX Betty is opening the door and John is opening the window. They are opening the door and the window.
 IN PICTURE SEVEN the pupils are going out. They are going out and the teacher is shutting the door.
 IN PICTURE EIGHT John is opening the gate. The dog is in the garden. It is sitting on the grass.

Infinitifs : to learn, to carry, to go, to sit, to read, to do, to work, to write, to ask, to speak, to open, to shut.

Questions :

- Pict. 1. What is John carrying?
- Pict. 2. What is John reading?
- Pict. 3. What is John doing?
- Pict. 4. What is the teacher doing?
- Pict. 5. Is Betty speaking to the class?
- Pict. 6. Is the girl opening the door? Is the boy opening the door?
- Pict. 7. Are the pupils in the classroom?
- Pict. 8. Where is the dog sitting?

i:	bee, read, teacher, speak.
ou	mole, go, open, window.
ai	fly, write, exercise, five.
'lɔ:niŋ	(learning)
'kæriiŋ	(carrying)
jʌŋ	(young)
'ʃatiŋ	(shutting)

Grammaire :

- **Pluriel irrégulier** : woman - women.
- **La forme progressive** se forme à l'aide du verbe être suivi du participe présent du verbe conjugué. Elle indique qu'une action est **en train de** s'accomplir.
 Ex. : I am working. *Je suis en train de travailler.*
- **Le participe présent** se forme en ajoutant **ing** à l'infinitif incomplet.
 Ex. : work - working; carry - carrying; read - reading; speak - speaking, etc.
- Modifications orthographiques : sit - sitting; shut - shutting; write - writing.

Le présent de l'indicatif à la forme progressive		
Forme affirmative	Forme interrogative	Forme négative
I am learning English	Am I learning English?	I am not learning English
You are learning English	Are you learning English?	You are not learning English
He is learning English	Is he learning English?	He is not learning English
We are learning English	Are we learning English?	We are not learning English
You are learning English	Are you learning English?	You are not learning English
They are learning English	Are they learning English?	They are not learning English

La réussite *de toutes et tous* comme épreuve de la forme scolaire

ÉCRIT PAR ZAKARIA SERIR, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

UNE PROMESSE DÉMOCRATIQUE SOUS TENSION

L'école moderne occupe une place centrale dans l'imaginaire démocratique contemporain. L'extension progressive de la scolarisation, la diffusion d'une culture commune et l'accès élargi aux savoirs nourrissent l'idée selon laquelle l'institution scolaire constitue l'un des principaux vecteurs d'émancipation intellectuelle et sociale. Dans cette perspective, permettre la réussite du plus grand nombre représente l'horizon normatif de l'école publique.

Pourtant, l'histoire des systèmes scolaires montre que cette ambition se déploie au sein d'une institution investie d'une mission plus complexe. L'école diffuse des savoirs, accompagne les apprentissages et favorise l'accès à la connaissance. Dans le même mouvement, elle organise la production de distinctions entre élèves. Elle contribue à la distribution progressive des positions scolaires puis sociales.

Cette double fonction se manifeste avec une intensité particulière dans les pratiques d'évaluation. L'évaluation possède une dimension pédagogique évidente. Elle permet d'apprécier les acquisitions des élèves, de réguler les apprentissages et d'orienter le travail pédagogique. Toutefois, elle constitue également un mécanisme institutionnel central dans la production et la légitimation des hiérarchies scolaires. Par l'attribution de notes, de classements ou d'orientations, elle rend visibles les différences de performances entre élèves et contribue à stabiliser un ordre scolaire fondé sur ces distinctions (Bourdieu et Passeron, 1970; Merle, 2012).

Dans ce contexte, que se passe-t-il lorsque des dispositifs pédagogiques semblent effectivement permettre une réussite largement partagée entre élèves ?

UNE ENQUÊTE AU CŒUR DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

La réflexion présentée ici s'appuie sur une enquête exploratoire de nature ethnographique menée pendant deux années scolaires dans une classe de 8H du cycle primaire d'une école romande. Le matériau empirique repose sur des observations régulières en classe, plusieurs entretiens avec les deux enseignants impliqués dans l'expérimentation, ainsi que des notes de terrain portant sur les interactions pédagogiques et les discussions professionnelles suscitées par la mise en œuvre du dispositif évaluatif.

L'objectif de l'enquête ne consiste pas à démontrer l'efficacité d'une innovation pédagogique particulière. L'enjeu réside plutôt dans l'analyse des effets institutionnels produits par une modification de la fonction ordinaire de l'évaluation. En effet, les deux enseignants à l'origine du dispositif partagent une interrogation professionnelle répandue dans le métier. Leur investissement dans la préparation de situations d'apprentissage exigeantes, attentives aux rythmes et aux besoins des élèves, semble régulièrement contredit par les résultats produits par les évaluations ordinaires. Malgré la diversité des pratiques pédagogiques mises en œuvre, les évaluations conduisent souvent à des distributions de résultats relativement prévisibles.

Dans cette perspective, l'évaluation apparaît progressivement comme l'un des lieux où se concentre ce que certain·e·s sociologues ont appelé le « sale boulot » de l'école (Hughes, 1996). Les enseignants participent simultanément à deux missions dont les logiques peuvent entrer en tension. L'une consiste à accompagner les apprentissages de l'ensemble des élèves. L'autre conduit à produire, par l'évaluation, des distinctions visibles entre les performances scolaires des élèves.

//

L'école diffuse des savoirs, accompagne les apprentissages et favorise l'accès à la connaissance. Dans le même mouvement, elle organise la production de distinctions entre élèves. Elle contribue à la distribution progressive des positions scolaires puis sociales.

TRANSFORMER LA LOGIQUE DE L'ÉVALUATION

Face à ce paradoxe, les enseignants décident de transformer la place de l'évaluation dans le processus d'apprentissage. L'évaluation cesse d'apparaître comme un moment ponctuel de sanction pour devenir un processus progressif intégré au parcours d'apprentissage.

Concrètement, les élèves choisissent le moment auquel ils estiment être prêt·e·s à se présenter à une première évaluation portant sur des objectifs clairement identifiés. Une fois la note attribuée, une possibilité inhabituelle apparaît. Les élèves peuvent décider de valider la note obtenue ou d'en demander son invalidation. Refuser une note signifie reconnaître qu'elle ne reflète pas encore le niveau de maîtrise visé. L'élève poursuit alors le travail à travers des activités de consolidation et peut se présenter à une nouvelle évaluation portant sur les mêmes objectifs. Le processus peut se répéter autant de fois que nécessaire, jusqu'au moment où l'élève estime avoir atteint un niveau de maîtrise satisfaisant. Dans cette configuration, l'évaluation cesse d'être un verdict final. Elle devient un outil de régulation des apprentissages. L'élève y occupe une place active dans la gestion de son parcours scolaire et dans la validation du niveau atteint.

Les observations réalisées au cours de l'expérience mettent en évidence un résultat particulièrement frappant. La quasi-totalité des élèves finit par atteindre les objectifs d'apprentissage attendus, souvent avec un niveau de maîtrise très élevé. Les situations d'échec durable deviennent rares tandis que l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage se renforce.

LORSQUE LA RÉUSSITE DEVIENT PROBLÈME

C'est précisément à ce moment que l'expérience révèle sa portée critique la plus éclairante. L'amélioration généralisée des résultats scolaires suscite rapidement des réactions de réserve au sein de l'établissement.

Ces inquiétudes ne concernent pas la validité pédagogique du dispositif ni la réalité des apprentissages observés en classe. Les objectifs disciplinaires et les exigences curriculaires restent pleinement respectés. Les discussions portent plutôt sur les effets symboliques d'une réussite jugée trop homogène. En effet, plusieurs acteurs et actrices de l'institution expriment la crainte que des résultats trop élevés et trop proches les uns des autres rendent l'évaluation moins crédible ou compliquent les comparaisons entre élèves et entre classes. Autrement dit, ce qui se trouve implicitement interrogé n'est pas la qualité des apprentissages, mais la disparition relative des écarts de performances qui structurent habituellement la lecture scolaire des résultats. La tension devient progressivement suffisamment forte pour conduire l'établissement à interrompre l'expérimentation. Le dispositif évaluatif est explicitement interdit malgré les effets pédagogiques observés.

Pour l'analyse, cet épisode agit comme un révélateur institutionnel particulièrement fécond. Il met en lumière la place centrale occupée par la production des différences de réussite dans « l'économie symbolique de la forme scolaire » (Merle, 2012). Lorsque les mécanismes évaluatifs cessent de produire les écarts attendus entre élèves, ce n'est pas seulement une pratique pédagogique qui se trouve déplacée. C'est l'équilibre même d'un système historiquement organisé autour de la visibilité des différences de performances qui se trouve fragilisé.

CE QUE RÉVÈLE L'EXPÉRIENCE

L'enquête présentée ici n'a aucune ambition de généralisation. Elle propose plutôt d'utiliser cette situation comme un analyseur permettant d'interroger certaines logiques institutionnelles de l'école moderne. Observer ce qui se produit lorsque les conditions d'une réussite largement partagée se trouvent réunies agit comme un révélateur éclairant. L'évaluation apparaît alors sous un jour différent. Elle ne constitue pas uniquement un instrument technique permettant de mesurer les apprentissages. Elle participe également à la production d'un ordre scolaire fondé sur la visibilité des différences de performances entre élèves.

Dans cette perspective, la question de la réussite de toutes et tous dépasse largement le registre des méthodes pédagogiques. Elle renvoie à l'architecture même de l'institution scolaire. Depuis son émergence dans les sociétés modernes, l'école poursuit simultanément deux objectifs. Elle diffuse des savoirs et contribue à l'élévation du niveau de formation d'une génération. Mais elle organise aussi la distribution différenciée des positions scolaires puis sociales. L'évaluation joue un rôle central dans ce processus. Elle transforme progressivement des écarts d'apprentissage, toujours inscrits dans des contextes sociaux inégaux, en distinctions scolaires stabilisées et socialement légitimes. Ces distinctions deviennent ensuite les fondements sur lesquels se construisent les orientations, les diplômes et les trajectoires sociales (Bourdieu et Passeron, 1970; Dubet, 2004).

La réussite généralisée des élèves ne constitue pas seulement un objectif pédagogique difficile à atteindre. Elle agit aussi comme une épreuve critique pour une institution historiquement organisée autour de la « production/reproduction » sociale et de la visibilité des différences de réussite scolaires. Tant que l'institution scolaire conservera, même de manière implicite, la fonction de classer les élèves les un·e·s par rapport aux autres, toute innovation pédagogique visant une réussite largement partagée se heurtera à des résistances structurelles et demeurera inachevée.

Continuités et mutations dans l'enseignement *des arts* *visuels* à l'école primaire en Suisse romande

ÉCRIT PAR ANA-VANÈSSA LUCENA, CHARGÉE
D'ENSEIGNEMENT, HEP-BEJUNE

Loin d'être des entités stables, les disciplines scolaires se construisent et se transforment au fil du temps en fonction des contextes institutionnels, culturels et pédagogiques (Reuter, 2004). L'enseignement des arts visuels constitue à cet égard un observatoire privilégié pour interroger les tensions entre permanences et mutations dans les pratiques scolaires. Discipline en constante redéfinition, elle a connu de nombreuses évolutions dans ses finalités et ses références, tout en conservant certaines caractéristiques héritées de son histoire.

À la fin du XIX^e siècle, l'enseignement du dessin dans les écoles de la Suisse romande répond principalement à une logique utilitaire. Il s'agit avant tout de développer une compétence pratique permettant d'exprimer visuellement une idée ou un projet. Bacion (1874) souligne ainsi que les leçons de dessin doivent fournir « un moyen d'exprimer clairement sa pensée dans une foule de cas où la parole est insuffisante ». L'apprentissage repose alors sur l'imitation de la nature, la maîtrise technique et la formation de l'œil et de la main, dans une perspective liée notamment aux besoins de l'artisanat et de l'industrie.

Au début du XX^e siècle, cette orientation évolue progressivement. Les programmes accordent une place croissante à l'observation et au dessin d'après nature, tout en introduisant des formes de production plus personnelles, comme le dessin d'imagination ou de mémoire. À partir des années 1940, l'influence des pédagogies actives contribue à renforcer la dimension expressive de l'enseignement artistique. Les notions d'expression libre, de sensibilité et de créativité deviennent progressivement des références centrales.

Cette orientation se consolide durant la seconde moitié du XX^e siècle, période marquée par une forte valorisation de l'expression individuelle et du potentiel créatif des élèves. À partir des années 1990, l'enseignement artistique intègre plus explicitement la dimension culturelle et la lecture des images, contribuant à la structuration progressive de l'enseignement des Arts Visuels actuel (Roux, 1999).

Le Plan d'études romand s'inscrit dans cette évolution en soulignant que les arts participent au développement des modes de représentation et d'expression de l'élève tout en favorisant la construction de références culturelles. L'enseignement des arts visuels y est organisé autour de quatre axes complémentaires : expression et représentation, perception, acquisition de techniques et culture. Cette organisation vise à articuler activité créative, expérimentation technique et rencontre avec des œuvres.

Mais nous savons que l'évolution des prescriptions curriculaires ne se traduit pas mécaniquement dans les pratiques de classe. Comme le rappellent les travaux sur le curriculum réel (Perrenoud, 1998), les prescriptions institutionnelles sont toujours interprétées et transformées dans l'activité ordinaire d'enseignement. L'analyse des pratiques nécessite ainsi de prendre en compte ce que certains auteurs et autrices désignent comme l'épistémologie pratique des enseignant·e·s (Terrien & Joliat, 2022), c'est-à-dire l'ensemble des conceptions, des valeurs et des expériences qui orientent leurs choix didactiques.

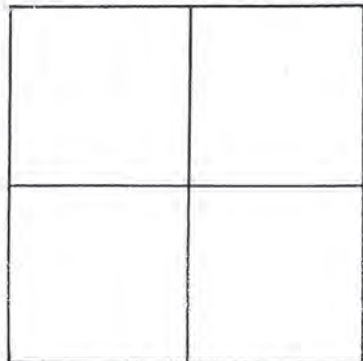
1.

EXERCICES sur le CARRE et le RECTANGLE
DIVISION des LIGNES

Tracé du carré

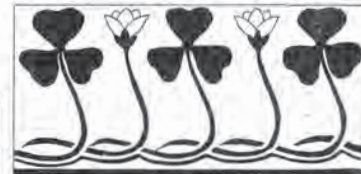
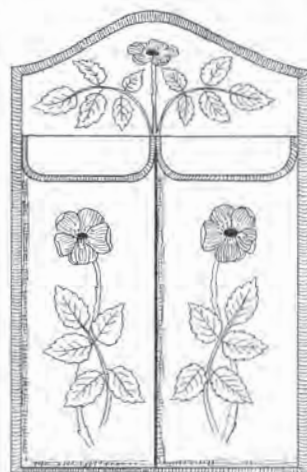
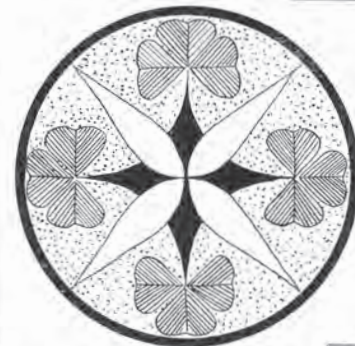
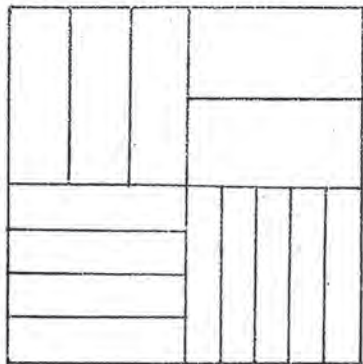
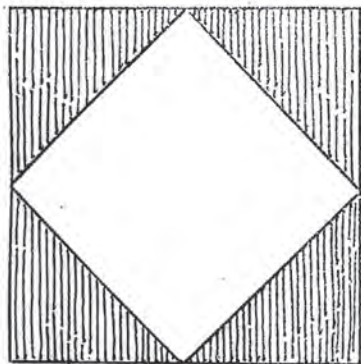


Division en 2



Le carré étant la figure la plus simple et la plus régulière, servira de point de départ.

Tracer d'abord la ligne supérieure après avoir placé les deux points extrêmes; puis les deux verticales de même longueur, et joindre les extrémités.
Faire tracer des hachures régulières, mais assez espacées.



Composition décorative.

Dans cette perspective, les productions d'élèves peuvent être considérées comme des traces matérielles de l'activité didactique. Leur observation permet d'interroger la manière dont les finalités historiques et institutionnelles de la discipline se traduisent – ou se reconfigurent – dans les situations d'enseignement. Sans constituer un corpus exhaustif, ces traces peuvent être mobilisées comme des « données brutes » permettant d'illustrer certaines permanences dans l'enseignement des arts visuels. Pour travailler la formation en arts visuels, nous devons dans cette optique toujours revenir sur les productions d'élèves.

L'analyse de ces productions met en évidence la récurrence de plusieurs types d'activités : temps d'expression libre, activités de recherche en vue d'une création, exercices d'entraînement technique ou moments de découverte culturelle. Ces formes d'organisation pédagogique présentent des correspondances avec les catégories d'activités déjà présentes dans les programmes du début du XX^e siècle, tels que le dessin d'après nature, la composition décorative ou le dessin libre.

Les recherches récentes montrent également que les pratiques enseignantes s'organisent autour de différentes conceptions de l'apprentissage artistique (Marquez, 2018). Certaines reposent sur une conception naturaliste de la créativité, dans laquelle l'expression précède les apprentissages techniques. D'autres considèrent au contraire les savoirs techniques comme un préalable nécessaire à l'expression plastique. Une troisième approche cherche à articuler en permanence dimensions techniques et expressives à partir de références artistiques.

//

(...) les productions d'élèves peuvent être considérées comme des traces matérielles de l'activité didactique. Leur observation permet d'interroger la manière dont les finalités historiques et institutionnelles de la discipline se traduisent – ou se reconfigurent – dans les situations d'enseignement.

//

L'enjeu n'est peut-être pas tant de rompre avec les héritages de l'enseignement artistique que d'apprendre à les reconnaître (...).

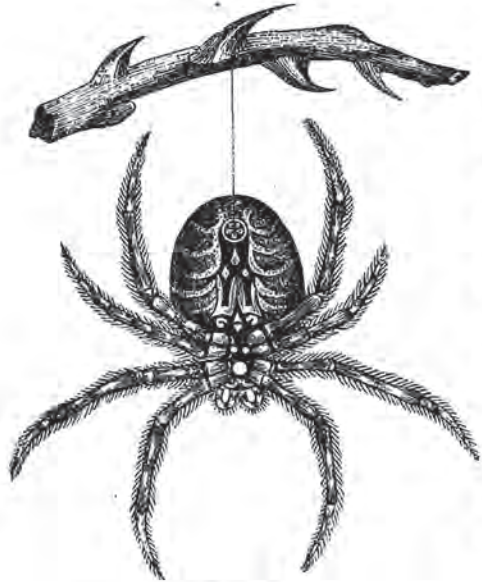
Ces différentes conceptions témoignent à la fois de la diversité des pratiques et de certaines formes de continuité propres aux disciplines scolaires. Les habitudes professionnelles, les traditions pédagogiques ou encore les représentations sociales de la créativité contribuent à stabiliser certaines manières d'enseigner. L'enseignement des arts visuels se caractérise ainsi par une relative autonomie pédagogique, déjà évoquée dans les prescriptions anciennes. Berger (1938) soulignait en effet la nécessité de laisser à l'instituteur ou l'institutrice de l'époque une liberté importante dans le choix des modèles et des exercices, tout en restant attentif aux finalités de l'enseignement.

Mettre en évidence ces continuités ne revient donc pas à constater l'immobilité de la discipline, mais à comprendre les mécanismes qui orientent ses transformations. L'enjeu n'est peut-être pas tant de rompre avec les héritages de l'enseignement artistique que d'apprendre à les reconnaître afin de mieux penser les évolutions futures de la discipline à l'école primaire.

L'ARAIGNÉE

(EPEIRA — DIE SPINNE)

1. Si l'élégance fait défaut à l'araignée, elle a bien



(Fig. 44.)

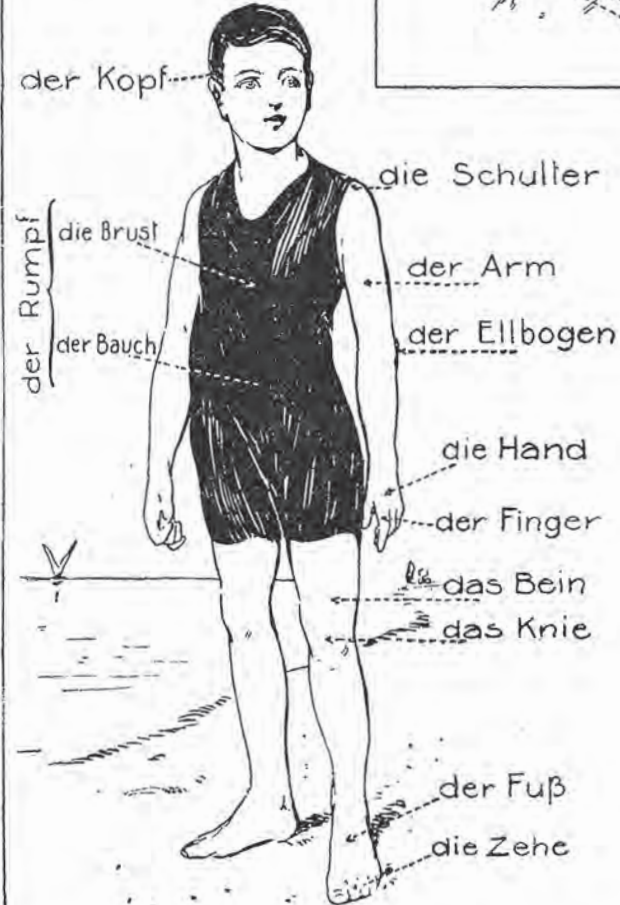
des avantages pour racheter ce léger inconvénient. Et d'abord elle jouit de huit yeux brillants et de huit pattes terminées par des griffes bien pointues. Deux fortes mandibules, garnies d'un crochet mobile, défendent sa bouche. Son corps a une structure toute spéciale; il ne se compose que de deux parties distinctes, séparées par un mince étranglement : une tête confondue avec le corselet et un ventre énorme.

2. A l'extrémité de l'abdomen, l'araignée possède deux mamelons renfermant un liquide glutineux avec lequel elle tisse sa toile. Celle-ci forme des dessins très variés et très réguliers : les fils qui la composent sont si fins qu'il en faudrait dix-huit mille pour représenter la grosseur d'un fil à coudre. Ils sont cependant si forts qu'ils peuvent facilement supporter un poids sept fois plus grand que celui de l'animal.

des avantages pour racheter ce léger inconvénient. Et d'abord elle jouit de huit yeux brillants et de huit pattes terminées par des griffes bien pointues. Deux fortes mandibules, garnies d'un crochet mobile, défendent sa bouche. Son corps a une structure toute spéciale; il ne se compose que de deux parties distinctes, séparées par un mince étranglement : une tête confondue avec le corselet et un ventre énorme.

DER KÖRPER

Der Kopf





Entretien avec Dominique Dirlwanger

Historien, maître de gymnase et chercheur
associé UNIL

Enseigner l'histoire, est-ce aussi transmettre des vérités assujettissantes ?

Enseigner l'histoire n'est jamais un acte neutre. Toute transmission du passé suppose une sélection de faits, de dates, de récits, réalisée par des actrices ou acteurs ancrés dans un contexte politique, culturel et idéologique précis. En ce sens, l'enseignement de l'histoire peut effectivement véhiculer des vérités assujettissantes, comme des représentations du passé qui modèlent les identités, légitiment certains pouvoirs et orientent une morale des comportements.

Il serait pourtant réducteur d'y voir uniquement un instrument de domination. Pratiquée avec rigueur par le recours aux sources, l'exercice de la lecture et la confrontation des points de vue, l'histoire peut au contraire émanciper. Enseigner la colonisation, l'esclavage ou les génocides, c'est résister à l'oubli que les pouvoirs appellent volontiers de leurs vœux. Une histoire véritablement critique forme des individus capables d'interroger le présent et de se défendre contre les mythes nationalistes comme contre les révisionnismes.

Tout repose, en définitive, sur la posture de l'enseignant-e. Une histoire dogmatique, adossée au manuel unique et au récit linéaire, assujettit. Une histoire problématisée, qui donne à voir les controverses, les silences et les enjeux de mémoire, libère. L'enseignant-e n'est pas un simple transmetteur de vérités figées. Non, il est un-e passeur-euse de méthodes et de savoirs, un-e intellectuel-le consciencieux dont la liberté pédagogique s'accompagne d'une exigence éthique dans la présentation des faits.

L'histoire scolaire ne se réduit pas à un corpus de connaissances. Elle suppose la maîtrise conjugée des savoirs, la lecture de documents, la mise en contexte des sources, la connaissance du passé national et mondial ainsi que des méthodes propres à la discipline. En ce sens, l'école n'est pas seulement un lieu où l'on apprend, c'est un espace où l'on apprend ensemble, où l'accès collectif aux savoirs communs permet de coexister là où les croyances et les convictions nous séparent. Construire un passé partagé, c'est poser les fondements d'une coexistence démocratique.

L'école publique et gratuite fait-elle face aujourd'hui à de profonds changements historiques ?

L'école publique, gratuite et obligatoire est une conquête lente et disputée. En Suisse, les premières réflexions sur l'instruction publique remontent au XVI^e siècle, nourries par l'humanisme et l'essor de l'imprimerie. Les Lumières amplifient ce mouvement au siècle suivant, dans les cantons protestants comme catholiques, sans toutefois dépasser un enseignement centré sur la lecture, l'écriture et la religion. Au XIX^e siècle, c'est la mainmise de l'Église sur l'enseignement qui cristallise les tensions. Il faut attendre la révision constitutionnelle de 1874 pour qu'un enseignement primaire gratuit et non confessionnel soit enfin garanti à l'échelle fédérale.

Depuis les années 1970, la massification de l'accès au secondaire puis au supérieur n'a pas suffi à réduire les inégalités. Bourdieu et Passeron avaient montré que l'école reproduit autant qu'elle émancipe. Les écarts de réussite selon l'origine sociale demeurent structurels, parfois creusés par la ségrégation géographique et la concurrence croissante entre établissements.

À ces fractures sociales s'ajoute une révolution technologique. Le numérique a profondément reconfiguré le rapport au savoir, car l'enseignant-e n'est plus le seul détenteur-trice de la connaissance, et les élèves baignent dans une information surabondante, souvent non hiérarchisée. L'école doit désormais apprendre à trier, à vérifier, à raisonner, bien plus qu'à mémoriser. Ce déplacement pédagogique est considérable, et il est loin d'être achevé.

L'espace scolaire est par ailleurs redevenu un terrain de controverses. Les débats sur la neutralité de l'enseignement, les pressions des familles sur les contenus, l'essor des écoles privées et de l'instruction à domicile témoignent d'une école désormais perméable aux fractures qui traversent la société. Répondre à ces défis suppose de dire clairement ce que l'école doit être et non de se contenter de préserver ce qu'elle a été.

Conférence - Dépoussiérer l'histoire de la Suisse

Organisateur

HEP-BEJUNE
la formation continue
et postgrade

Conférencier

Dominique Dirlwanger

Date/heure

24.06.2026
18:30

Lieu

En ligne

Inscription obligatoire jusqu'au
22 juin 2026.

Retrouvez tous les
renseignements sur le lien
suivant:



L'éducation musicale à l'école primaire aujourd'hui: représentations des enseignant·e·s généralistes en Suisse romande

ÉCRIT PAR MARCELLE MOOR, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT, HEP-BEJUNE

Dans le cadre d'une recherche sur l'éducation musicale (EMU), 15 enseignant·e·s ont répondu à la question suivante: qu'est-ce que l'enseignement de l'éducation musicale à l'école primaire? À travers leurs réponses, diverses représentations de la discipline émergent. Ce résumé des réponses fournit une lecture de la nature et du rôle de l'EMU à l'école primaire aujourd'hui.

Leçon de chant?

Pour un·e enseignant·e, l'EMU reste « le chant ». D'autres insistent sur l'importance d'inclure des aspects tels que le corps, le rythme, les instruments, l'écoute, la création ou la culture. Certain enseignant·e·s constatent toutefois que l'EMU reste principalement enseignée sous forme de chant. Plusieurs enseignant·e·s interviewés chantent presque tous les jours avec leurs élèves. Quelques enseignant·e·s trouvent que leurs élèves ont moins de plaisir à chanter que par le passé.

Faire découvrir, faire ressentir, faire exprimer, faire créer

Un objectif de l'EMU est de faire découvrir le monde de la musique de manière ludique et créative, permettant aux élèves de s'amuser, d'expérimenter et de s'appropriier leur voix et leur corps. Un autre objectif de l'EMU est d'encourager la création musicale. L'EMU est vue comme une ouverture à l'expression de soi et des émotions, développant l'imaginaire et l'artistique. Elle est perçue comme une expérience corporelle intégrale, puisque la connexion physique est essentielle à l'expérience musicale. Des projets concrets, comme le concert des écoliers à Neuchâtel ou les Charabiades au Val-de-Ruz, sont mis en place pour offrir des opportunités uniques aux élèves. L'EMU peut être le lieu où un·e élève découvre son talent ou son potentiel musical. L'encourager à développer ses capacités musicales peut avoir un impact à long terme sur sa trajectoire.

Savoirs abordés

L'EMU aborde des savoirs tels que la reconnaissance des familles d'instruments ou l'exploration de différents styles musicaux, enrichissant le vocabulaire et la culture générale. L'objectif est de susciter l'envie de créer de la musique et d'apprécier l'écoute, même par des gestes simples comme taper sur une table, considérés comme des actes musicaux. Selon un·e enseignant·e, bien que des aspects théoriques comme le solfège soient parfois abordés, ils le sont de manière ponctuelle et sans évaluation formelle, car ces notions peuvent être approfondies ultérieurement ou dans des écoles de musique. Le codage musical est travaillé par la *body percussion*, l'utilisation de pictogrammes ou de couleurs pour les *boomwhackers*, par exemple. L'EMU vise à immerger les élèves dans la culture et la pratique musicale, soulignant son rôle dans la vie quotidienne.

Interdisciplinarité

L'utilisation interdisciplinaire d'EMU permet d'aborder d'autres branches de manière vivante et d'enrichir leurs apprentissages. Des liens sont établis entre la musique et les mathématiques, par exemple, où le comptage des temps rappelle des concepts mathématiques. Un·e enseignant·e profite de l'EMU – dont les échanges se font majoritairement à l'oral – pour communiquer en allemand.

Statut et caractère

L'EMU est perçue comme une matière souvent dévalorisée, reléguée au second plan ou « une branche qui tombe à l'eau », mais certain enseignant·e·s soulignent l'importance de ne pas la sacrifier au profit d'autres disciplines. Cette discipline artistique peut être un espace où des élèves en difficulté scolaire trouvent une opportunité de réussite et de « respiration », développant des compétences différentes de celles évaluées ailleurs. Un·e enseignant·e décrit son approche comme un « éveillé » où l'objectif est de semer des graines et de susciter des intérêts. La musique en classe est perçue comme un vecteur de cohésion de groupe, favorisant le rassemblement des individus autour d'une œuvre commune, créant un sentiment d'unité et de plaisir partagé. Chanter, danser ou jouer ensemble est considéré comme un moyen de créer du lien et de renforcer la dynamique de groupe.

Je remercie chaleureusement les participant·e·s à l'étude « L'agir professionnel en éducation musicale par l'enseignant·e généraliste primaire en Suisse romande ». Cette étude fait partie d'un projet doctoral mené à Aix-Marseille Université, soutenu par la HEP-BEJUNE, sous la codirection de Pascal Terrien et de François Joliat.



104. Marche d'écoliers.

Allegro.

HILLER.



1. Al-lons! Al-lons! Sur les grands monts. Sai-son nou-
2. Sa-lat! ruis-seaux Et verts co-teaux, Ri-ants vil-
3. Sa-lut! gla-ciers! Dans vos sen-tiers, Son-dant l'es-
4. A no-tre voix, Fuy-ez, cha-mois! Dieu vous se-
5. Cueillons, cueillons! Rho-do-dendrons! Sur cet-te



vel-le Nous y rap-pel-le; Cherchons le frais Vers les cha-lets!
 la-ges, Fo-rêts sau-va-ges! » » » » » » » » » »
 pa-ce, Le chasseur pas-se Sur les sommets, Loïn des cha-lets.
 con-de, L'o-ra-ra-ge gron-de: Ah! qu'on se plaît Dans le cha-let!
 mousse La vie est dou-ce: Res-tons au frais Près des cha-lets.
 OYEZ-DELAFONTAINE.

105. Chant de marche.

Tempo di marcia.

A. METHFESSEL.



1. Ga-gnons la mon-ta-gne, Sui-vons le frais sen-
2. Chantons la pa-tri-e, Le cher et beau pa-
3. Et si l'on t'ou-tra-ge Pa-ys de nos a-



tier, Prenons pour com-pagnes, La joie et l'a-mi-tié.
 ys, Soy-ons dans la vi-e, Soy-ons tou-jours a-mis.
 ieux, A-vec grand cou-ra-ge Nous nous battons comme eux.



Was wünschen Sie?

9

HERR MANZ. Guten Tag, Frau Geiser! Was wünschen Sie?

FRAU GEISER. Guten Tag, Herr Manz! Ich wünsche 100 Gramm Butter, 2 Kilo Zucker und ein Pfund Kaffee.

HERR MANZ. Mokka oder Santos?

FRAU GEISER. Santos, wir finden ihn sehr gut. Haben Sie Eier?

HERR MANZ. Ja, sie kosten heute 40 Rappen.

FRAU GEISER. 40 Rappen? Dann kaufe ich keine, das ist zu teuer.

HERR MANZ. Ich verstehe Sie. Noch etwas bitte?

FRAU GEISER. Jetzt noch Schokolade. Luxor, bitte.

HERR MANZ. Gern. — Ja, wo ist sie jetzt? Ich finde sie nicht. Olga!

OLGA. Ja, Herr Manz.

HERR MANZ. Olga, komm schnell!

OLGA. Sofort!

HERR MANZ. Olga, ich rufe dich, und du kommst nicht!

OLGA. Da bin ich.

HERR MANZ. Wo ist die Luxor-Schokolade? Ich finde sie nicht.

OLGA. Hier, Herr Manz. *Sie zeigt sie.*

HERR MANZ. Warum hier? — Die Schokolade bleibt da. Verstehst du mich? — Verzeihung, Frau Geiser!

FRAU GEISER. Bitte. — Was kostet das alles?

HERR MANZ. Das macht — *er rechnet* — 9 Franken 95, bitte.

FRAU GEISER. So. Danke. Auf Wiedersehen!

HERR MANZ. Auf Wiedersehen, Frau Geiser. Danke sehr!

Au carrefour des disciplines scolaires : *la toponymie*

ÉCRIT PAR THIERRY CHÉTELAT, CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT EN DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE À LA HEP-BEJUNE ET MEMBRE DU GROUPE DE PILOTAGE DE SCHOOLMAPS

Connaître et comprendre son coin de pays. Savoir où l'on vit en apprenant ce qui s'y est vécu. Se questionner sur les noms des lieux qui nous entourent. Observer la topographie pour en expliquer la toponymie. Pourquoi ce pâturage porte-t-il ce nom bizarre... L'Aibaiteusse?

Voilà l'expérience que vient de mener une classe de 6^e année à Montsevelier (JU). La démarche s'insère dans la pédagogie de projet. Les deux enseignantes qui se partagent la classe se sont laissé convaincre. L'origine du projet est à chercher dans l'envie de proposer une nouvelle activité pour la plateforme sSchoolmaps qui présenterait un caractère interdisciplinaire, puisqu'après avoir produit des compléments numériques disciplinaires (Chételat, 2023), il fallait encore démontrer que le travail sur une carte topographique permettait aussi de se retrouver au carrefour de différents domaines scolaires.

Les élèves ont donc commencé par explorer la carte autour de chez eux avec pour mission de relever des noms interpellants. C'est ainsi que des toponymes à consonance germanique et d'autres issus du dialecte jurassien ont retenu l'attention de la classe : Welschgätterli, Les Aidges, l'Aibaiteusse.

La seconde phase consistait à mener des recherches documentaires sur ces différents noms de lieux. Des répertoires existants et disponibles en ligne se sont ici révélés d'un précieux soutien. Les élèves ont alors pris des notes sous forme de schémas heuristiques pour consigner de premières explications.

L'étape suivante a emmené la classe à la rencontre des habitant-e-s afin de bénéficier des connaissances indigènes en matière de lieux-dits, mais aussi d'anecdotes ou autres légendes. C'est à l'aide de tablettes tactiles que des enregistrements ont été réalisés permettant, dès le retour en classe, de compléter les notes et de comparer les informations récoltées avec celles trouvées auparavant.

Enfin, le déplacement sur un des lieux retenus aura non seulement permis de percevoir la topographie (et en l'occurrence de faire un lien avec le nom du lieu), mais également de rencontrer un expert qui a pu valider les découvertes.

En menant ces recherches, les élèves ont utilisé des compétences issues de plusieurs domaines. Ils ont lu la carte, cherché des explications étymologiques, fait des liens avec leur apprentissage de l'allemand, voyagé dans le temps grâce au visualiseur de cartes de swisstopo¹ pour constater que certains toponymes ont parfois varié au fil des années. Ils ont ensuite formulé des questions en vue de mener des entretiens, manipulé des outils

¹ Le visualiseur est disponible à l'adresse www.map.geo.admin.ch.



numériques tout au long du processus, mais aussi travaillé au soin des présentations et finalement arpenté le terrain. Les domaines du Plan d'études romand abordés par un tel projet sont donc clairement identifiables : Sciences humaines et sociales, Langues et Éducation numérique. On pourrait encore évoquer la Formation générale lorsqu'il s'agit d'aborder l'adulte dans le cadre d'une enquête de terrain, Corps et mouvement pour ce qui est de la dénivelée en vue d'atteindre le sommet d'un col et sans doute que les Sciences de la nature contribueraient, dans d'autres cas, à affiner certaines réponses.

En travaillant sur la thématique de la toponymie, on apprend à connaître son coin de pays, c'est manifeste. Mais pour cela, on a besoin de l'éclairage apporté par plusieurs disciplines. L'élève utilise les connaissances acquises précédemment bien souvent sans s'en rendre compte. Il fait des liens lui permettant d'ancrer ainsi durablement le savoir. On comprend aisément que cela ne peut se faire sans cette conjonction d'apports différents issus des domaines évoqués plus haut.

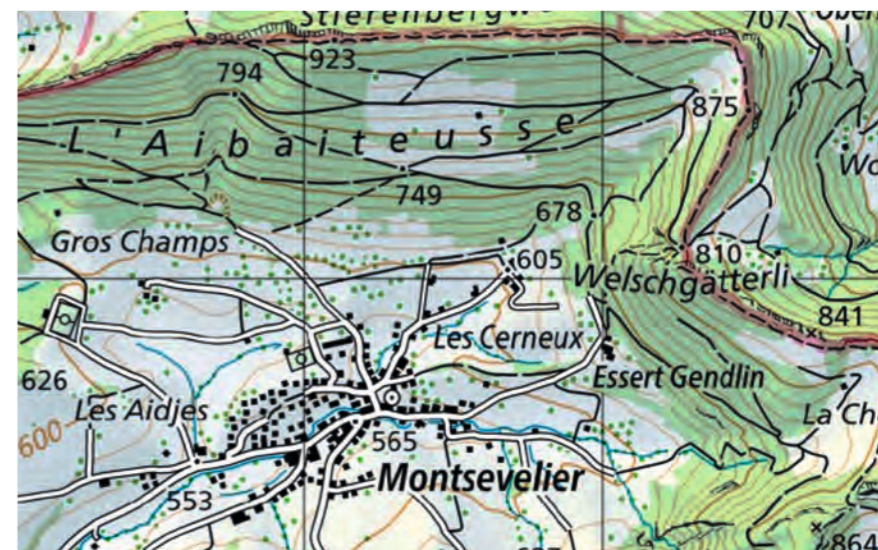
Même si le labeur peut parfois sembler long, les élèves apprécient cette forme de travail. Les demi-journées consacrées à ce projet ne sont plus divisées en leçons. En menant des recherches, on lit, on prend note, on traduit, on interroge l'histoire. Et puis on sort pour aller glaner des informations sur le terrain. Au retour, on compile, on synthétise et on se met d'accord sur une réponse à la question. Enfin, on fait le bilan de ce que l'on a appris.

C'est ainsi qu'on pourra expliquer que dans L'Aibaiteusse, il y a quelque chose qui ressemble au verbe abattre... le patois jurassien est passé par là ! En regardant la carte, on aperçoit un pâturage sur ce coteau majoritairement forestier. Les bûcherons qui avaient ouvert une pâture dans ce pan de forêt lui ont par ailleurs donné, sans doute sans le vouloir, une forme spéciale rendant les habitant-e-s du village voisin unanimes : on appellera désormais cette zone herbagère « La machine à coudre ». Un nom sur encore bien des lèvres aujourd'hui, mais qui n'a jamais remplacé le lieu-dit originel en patois sur la carte.

Mener une telle démarche place l'élève dans une posture de chercheur-e. Les tâches sont réparties par groupes et les découvertes sont mutualisées. Le numérique est essentiel dans la mesure où une partie des ressources sont disponibles en ligne ; il faut aussi apprendre à se débrouiller avec des outils d'enregistrement lors des entretiens menés sur le terrain.

Le projet mené à Montsevelier a fait l'objet d'un film d'une douzaine de minutes réalisé dans une perspective d'émulation. Même si le Val Terbi présente ses caractéristiques propres, en particulier le fait d'être situé à la frontière des langues, il est évident qu'une telle démarche peut être reproduite partout en Suisse et à tous les degrés des cycles 2 et 3. Sans doute qu'elle pourrait également être inspirante pour le secondaire 2, par exemple dans le cadre d'une semaine particulière ou en vue de réaliser un travail de maturité. On retrouve cette production sur le site de sSchoolmaps (voir code QR ci-contre) dont elle constitue une idée de cours.

Donner des noms aux lieux est une pratique ancestrale et de toutes les cultures. L'inspiration provient de la topographie, des activités humaines ou encore des patronymes de propriétaires fonciers. Étudier la toponymie, c'est s'ouvrir au monde, lequel commence autour de chez soi...



Le film de la démarche des élèves de Montsevelier est à découvrir à l'aide du code QR ci-dessous. Il constitue une idée d'activité proposée par sSchoolmaps.



LE PLEIN DE RESSOURCES

ÉCRIT PAR CATHERINE TAILLARD BERGER, BIBLIOTHÉCAIRE RESPONSABLE

« D'ardoise et de plume : à travers souvenirs et anecdotes, un siècle d'école jurassienne »

D+P; SEJ, 2009
ISBN: 987-2-9700662-0-0



Ce beau volume donne la parole à plusieurs générations d'enseignant·e·s qui témoignent de leur vie professionnelle. Ces récits et anecdotes livrent une image vivante, abondamment illustrée de tous les aspects du métier, que ce soit concernant leur formation en internat à l'école normale « école de la norme », sur les relations avec leurs élèves, avec des classes réunissant parfois plus de 50 élèves ou nettement plus réduites mais souvent multiniveaux à la campagne, concernant le plan d'études qui pouvait se réduire à une seule page vers le milieu du XIX^e ou encore à propos du matériel à disposition, en référence au titre de cet ouvrage.

« L'innovation pédagogique : de la théorie à la pratique »

Isabelle Capron Puozzo,
Aleksandra Vuichard (dir.)
Alphil, Presses universitaires
suisses, 2022
ISBN: 978-2-88930-477-6



L'innovation est parfois présentée comme LA solution face aux difficultés d'apprentissage, mais cette affirmation n'est pas toujours fondée sur une preuve scientifique. Cet ouvrage précise la nature de l'innovation pédagogique et l'importance de son rôle dans le système éducatif.

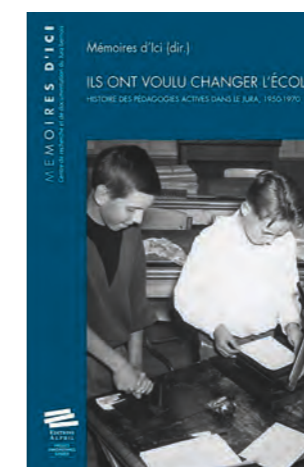
La première partie du livre est consacrée aux enjeux théoriques de l'innovation pédagogique et présente trois contributions en lien avec la pensée artistique, la pédagogie théâtrale et les droits des enfants.

La deuxième partie adopte une approche plus pragmatique par laquelle les chercheuses étudient l'impact d'innovations sur les apprentissages, les enseignant·e·s et le système éducatif. Différents résultats de projets ou de recherche-action sont présentés : les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), l'outil « Lanterne », les gestes créatifs dans le théâtre ainsi que la place du corps et sa conscientisation dans les apprentissages.



« Ils ont voulu changer l'école : histoire des pédagogies actives dans le Jura, 1950-1970 »

Mémoires d'ici (dir.)
Alphil Presses universitaires
suisses, 2009
ISBN: 978-2-940235-50-6



Dans les années 1950 émerge dans le Jura une agitation pédagogique assez intense autour des méthodes actives. Mais l'ardeur de ces militant·e·s se heurte aux autorités scolaires, au poids de l'habitude, au besoin de conformité.

Tout d'abord, nous découvrons l'exemple basé sur les archives professionnelles d'Edgar Sauvain, enseignant à Cormoret puis à Bienne. Edmond Guéniat, directeur de l'École normale, relayera cet exemple et mettra également en valeur les pratiques de Pierre Crélot et Charles Vogel. Denis Petitjean nous livre son expérience de cette pédagogie au sein de sa classe unique à Souboz. Cependant, dans les années 1970, « l'École romande », avec ses tentatives d'harmonisation des programmes et l'introduction de nouvelles méthodologies, signe la disparition progressive des méthodes actives.

Un article est consacré à l'impact sur les bâtiments scolaires de ces nouvelles idées sur les missions de l'école.

Comme le dit Philippe Meirieu dans sa préface : « Et si, après une crise d'adolescence, l'« Éducation nouvelle » était prête à retrouver sa place ? »

SI PRATIQUE ... EN CLASSE

Activité immersive La révolution industrielle

ÉCRIT PAR LÉA FRICHE, ÉTUDIANTE EN FORMATION PRIMAIRE, HEP-BEJUNE

Cette leçon s'inscrit dans une séquence sur les transformations de la société au XIX^e siècle, après un travail préalable sur l'industrialisation et les changements sociaux.

L'objectif principal est d'amener les élèves à comprendre concrètement les conditions de travail des ouvriers, des ouvrières et des enfants à cette époque.

Pour cela, je mets en place une activité immersive sous forme de jeu de rôle. Chaque élève reçoit une carte-personnage représentant un individu appartenant à une classe sociale du XIX^e siècle. Pendant la pause, j'attribue au préalable les cartes-personnages aux élèves, afin qu'ils-elles jouent tous le jeu, les cartes enfants (filles) à des garçons et inversement. Cela afin de permettre un bon déroulement de l'activité.

Toujours pendant la pause, je modifie la composition des tables dans la classe pour former des îlots. Les enfants sont à la même table, les ouvriers et ouvrières à une autre.

Sur les cartes-personnages figurent l'âge, le prénom, la fonction, le salaire journalier et les droits (de faire une pause).

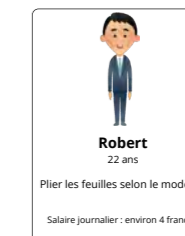
Les enfants doivent trier des pâtes et du riz que j'ai mélangés dans une grande plaque. Ils et elles forment des tas de dix pâtes et des tas de 20 grains de riz. Le salaire journalier est de 1 franc par jour.

Les ouvriers et les ouvrières doivent plier des feuilles de papier selon un modèle que j'ai établi en amont. Le salaire des ouvriers est de 4 francs par jour tandis que celui des ouvrières est de 2 francs.

Moi, enseignante titulaire d'une classe de 8^e année au Collège des Charmettes (Neuchâtel), je joue le rôle de la patronne de l'entreprise. Une fois le déroulement de l'activité présentée, les cartes-personnages expliquées et les élèves installé·e·s à leurs places respectives, je lance un minuteur de quinze minutes. Puis, je me mets dans le rôle de la patronne en souhaitant la bienvenue aux ouvriers, ouvrières et enfants dans mon usine. Je suis une patronne qui crie dès qu'il y a du bruit, je déduis le salaire quand le travail est mal fait et je n'autorise pas de pause aux enfants.

//

Cette démarche vise à favoriser un apprentissage actif et incarné, permettant aux élèves de mieux comprendre les réalités historiques en les vivant, tout en développant leur capacité d'analyse et de mise en perspective.



Je me déplace dans la classe en surveillant les moindres faits et gestes. Les ouvriers, ouvrières et enfants sont sous mon emprise.

Durant ces quinze minutes, j'autorise les ouvriers et ouvrières à prendre des pauses de trente secondes. Ce qui dérange fortement les enfants qui, eux, n'y ont pas droit.

Après quinze minutes d'activité, les élèves rangent rapidement leur table et retournent à leur place initiale, ce qui permet une petite pause de deux-trois minutes : on en profite pour aérer la classe.

Ensuite, nous mettons en commun et verbalisons l'activité. Les élèves expriment leur ressenti, comparent leurs expériences selon leur rôle et identifient les inégalités vécues. À partir de ces échanges, nous construisons ensemble les savoirs historiques en décrivant les conditions de travail au XIX^e siècle et en les comparant avec celles d'aujourd'hui. Toutes les idées attendues par

les élèves sont ressorties, ce qui montre l'impact positif de cette activité pour les représentations mentales des élèves.

Afin d'avoir une trace écrite, une phase d'institutionnalisation est effectuée après la mise en commun. Une fiche reprenant les conditions de travail des ouvriers et des ouvrières est distribuée aux élèves, que nous remplissons tous ensemble. Nous les comparons avec celles d'aujourd'hui.

Cette démarche vise à favoriser un apprentissage actif et incarné, permettant aux élèves de mieux comprendre les réalités historiques en les vivant, tout en développant leur capacité d'analyse et de mise en perspective.

Comment j'ai eu cette idée : l'idée de départ ne vient pas de moi, mais d'une autre étudiante de la HEP-BEJUNE. Je me suis inspirée d'une de ses activités, puis je l'ai adaptée en fonction de la classe, des objectifs et des apprentissages visés.

UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

Nouvelles malles de lecture

ÉCRIT PAR CHERRYL ODIET

Les médiathèques de la HEP-BEJUNE ont étoffé récemment leurs collections avec deux malles de lecture consacrées au vivre-ensemble.

La littérature de jeunesse permet dès le plus jeune âge d'aborder tous les sujets de société. Foisonnante et diversifiée, elle donne la possibilité de se questionner, d'échanger, de développer son esprit critique. Elle représente donc un outil idéal pour traiter en classe les enjeux de l'altérité : la compréhension de l'autre, ses différences et ce qu'il nous apporte.

La caisse de lecture Vivre ensemble a été constituée par les bibliothécaires de la HEP-BEJUNE. Il s'agit d'une sélection d'une vingtaine d'albums récents, provenant d'éditeurs variés et destinés aux élèves du cycle 1.

À travers des livres illustrés, les enfants sont invité·e·s à explorer la richesse de l'autre et la force du collectif. Il s'agit également de les préparer à être citoyen·ne·s, prêts à agir avec responsabilité et ouverture. Les documents proposés sont une source de questionnements : comment apprivoiser la différence, construire la solidarité, éveiller la citoyenneté, cultiver l'ouverture d'esprit, développer le respect de l'autre.

La mallette de lecture et l'exposition itinérante « Moi et les autres » ont été conçues par l'éditeur français L'école des loisirs. Elle est constituée de 13 affiches, d'un dossier pédagogique et de 12 ouvrages emblématiques retenus pour traiter le thème.

Le document d'accompagnement propose trois types de parcours et de nombreuses activités possibles pour des élèves de 4 à 10 ans.



Ces trois axes permettent aux enfants de découvrir la thématique du vivre-ensemble à travers les illustrations, de se créer une définition, de déterminer un vocabulaire. Les élèves peuvent également parler des émotions ressenties à la vue des affiches ou en lisant les livres. Ils et elles peuvent se questionner sur les situations représentées, réfléchir à leur propre vécu.

À noter que le dossier pédagogique propose de nombreuses pistes d'exploitation autour des 12 albums, sur des thèmes aussi divers que l'hiver, le calcul, etc.

Les deux malles peuvent être réservées via notre catalogue en ligne :



LaPlattform L'Adieu à la viande : la grande histoire des végétariens

Film documentaire de Martin Blanchard

ÉCRIT PAR CLAUDIA WEBER

Contrairement à une idée reçue, le refus de manger de la viande animale n'est pas une tendance récente. Depuis des millénaires, les êtres humains questionnent la légitimité de tuer pour se nourrir. Après s'être plongé dans la cause animale avec le documentaire *Les animaux ont-ils des droits?* en 2016, Martin Blanchard ouvre un nouveau volet de la place des animaux dans notre société en retraçant l'histoire du végétarisme et des réflexions qu'il suscite.

Les premières origines documentées du végétarisme se trouvent en Inde, auprès des adeptes du jainisme qui, dès le VI^e siècle avant Jésus-Christ, ont renoncé à une alimentation carnée. Que ce soit par respect pour les animaux, par nécessité économique, par conviction spirituelle, chaque période historique a connu ses penseurs qui remettaient en cause l'usage de la violence pour se nourrir. C'est au tournant du XX^e siècle que cette pensée prendra plus d'ampleur avec, notamment, la création de la Vegetarian Society of the United Kingdom. Fondée en 1847, encore active aujourd'hui, elle comptait parmi ses membres le mahatma Gandhi. Le végétarisme sera également défendu par une des premières femmes à déposer une thèse en médecine : Anna Kingsford. En 1880, elle relevait déjà l'impact écologique de la production et consommation de viande animale. Du Monte Verità à Ascona jusqu'au sud de la Californie avec les prémices du mouvement hippie avec les « Nature boys », la cause végétarienne était lancée.



Malgré la prise de conscience récente de la souffrance animale, du souci de recourir à une alimentation différente ainsi que des conséquences environnementales liées à l'exploitation animale, la consommation de viande ne cesse d'augmenter. À l'heure actuelle, 70 milliards d'animaux sont destinés à la boucherie chaque année. Tandis que 11% de la population mondiale se déclare végétarienne, faisant de ce mode de vie une pratique minoritaire.

Visionnez le film sur laPlattform :



Lire en classe

« Le Parfum des grandes vacances »

ÉCRIT PAR VÉRONIQUE ERARD

Réédité en 2025, *Le Parfum des grandes vacances* de Thibault Prugne, aux Éditions Margot, s'adresse aux enfants dès l'âge de 7 ans et aborde la transmission entre générations à travers la voix de Louise, une petite-fille confiée à son grand-père durant la Seconde Guerre mondiale. Elle nous raconte ses moments d'été passés auprès de Pépé Léon.

Ce dernier, un homme libre et un peu marginal, vit à l'écart du monde moderne. Dans sa cabane, entouré de papillons multicolores, du chant des oiseaux et du bourdonnement des abeilles, il lui parle peu, ne veut pas refaire le monde, mais simplement vivre et l'écouter respirer.

Sous le regard émerveillé de la fillette, les récits se mêlent à l'imaginaire et à la rêverie, se transformant en paysages d'aquarelle baignés de soleil et de nostalgie. L'artiste y déploie toute la délicatesse de son trait : la lumière, la mer et le vent semblent vibrer d'émotion.

Les tableaux lumineux de Prugne accompagnent la tendresse du texte, où chaque page respire la beauté des liens familiaux. *Le Parfum des grandes vacances* rappelle combien écouter les histoires des anciens, c'est aussi apprendre à raconter les siennes.

Thibault Prugne signe un album doux comme un souvenir d'enfance, éclatant comme un après-midi d'août, où chaque mot évoque le parfum d'un été suspendu.



Thibault Prugne
Margot, 2025
ISBN : 9791095184898

Technique

Loop station : la création en direct d'une œuvre musicale collective

ÉCRIT PAR ALINE-SOPHIE URFER

Machine indispensable des adeptes du beatboxing, la Loop Station Boss RC-505 est presque un orchestre à elle toute seule. Avec cette console d'enregistrement et boîte à rythme, la musique naît au bout des doigts avec un rapport au son tactile et immédiat. Reste à faire preuve de créativité et d'un peu de rigueur pour la réalisation de musiques uniques et participatives.

L'appareil permet l'enregistrement de cinq pistes audio indépendantes pour créer des boucles que l'on combine pour le résultat final. C'est un outil parfait pour mettre sur pied un projet où l'erreur fait partie du processus : on enregistre, on écoute, on efface si nécessaire et on recommence en un clic.

Plus qu'un cours de musique, c'est une expérience de composition instantanée et un travail des compétences transversales que l'enseignant-e peut proposer :

- Le sens du rythme : l'élève doit être précis-e comme un métronome pour que la boucle soit fluide.
- La structure et la polyphonie car les différentes couches enregistrées (basse vocale, percussions, mélodie et harmonies) permettent aux participant-e-s de comprendre la construction d'une œuvre musicale.
- La confiance en soi : les effets sonores comme la distorsion ou la « réverbé » offrent un « masque » aux plus timides dans l'expression de la voix.

En application

Imaginons la création d'une pièce musicale collective de deux minutes en utilisant uniquement la voix et les sons de la classe. Les élèves, par groupe, doivent trouver cinq sons différents, un grave, un court, un long, une onomatopée et un mot-clé. Un coup sur une table, un souffle, un clic de stylo, tout est bon. Vient ensuite la phase de test des effets au micro pour transformer les bruits simples en « instruments », au goût des participant-e-s. On passe alors à l'empilement des pistes pour créer la structure et la composition : d'abord la base rythmique, puis la ligne de basse et les sons longs. Pour finir, on utilise les curseurs pour faire entrer et sortir les instruments au bon moment et on est prêt-e pour l'enregistrement final. L'enseignant-e désigne un-e chef-fe d'orchestre responsable des réglages de volume et les autres passent tour à tour au micro.

Avec la Loop Station, disponible au service technique de la HEP-BEJUNE, la création collective enregistrée en direct générera à coup sûr des rires et une certaine fierté.



CRÉDIT PHOTO LUCIE MEYER

QU'EN PENSER... ?

Présent, passé pour futur pédagogique ?

Chaque édition d'*Enjeux pédagogiques* propose la lecture d'un bref extrait d'un texte par trop connu ou oublié au sujet de la pédagogie : lecture pour voyager au travers des siècles dans la réalité présente des enjeux contemporains. Nous vous proposons pour ce numéro, et en lien avec la thématique, un extrait d'un écrit d'**Henri Roorda** : *Réciter moins, résister mieux. Écrits pédagogiques*. Il s'agit d'une réédition critique de textes, dont le titre reprend une formule utilisée par Roorda en 1923, en conclusion de l'une de ses dernières conférences : « Que l'école apprenne à l'enfant à réciter moins, à résister mieux. » Ce bref extrait de l'enseignant de mathématiques lausannois, grand et fin critique de l'école, fait écho à la thématique de ce numéro. Et si l'essentiel des dilemmes de la pédagogie avait toujours été énoncé ?



Imaginons un professeur persuasif, clair, éloquent, génial, traitant devant ses élèves attentifs une question d'histoire, de physique ou de littérature. Dans le fond de la salle, un écolier très fatigué dort profondément. Pour ce dormeur, la leçon admirable a une efficacité rigoureusement nulle.

En énonçant cette vérité énorme, je veux simplement dire que les paroles d'un maître excellent sont des paroles inutiles si l'esprit de l'élève n'est pas prêt à les accueillir.

On pourra me répondre que j'ai considéré un cas ridiculement exceptionnel et, par conséquent, dénué d'intérêt.

Rapprochons-nous donc de la réalité. Pour cela, réveillons notre dormeur et diminuons, un petit peu, le génie du professeur.

Maintenant, l'écolier ne dort plus. Il "écoute". Retire-t-il un réel profit de la leçon qu'on lui donne ? Non ; car il rêve ; il pense à autre chose. Une question que le maître vient de lui poser ne laisse aucun doute à ce sujet.

Elles sont encore trop nombreuses, les leçons auxquelles assistent des enfants dont l'esprit est ailleurs.

L'écolier reçoit trop souvent un enseignement qui le laisse indifférent. Par son inattention, par son inertie, il peut facilement résister à l'action du maître sans que celui-ci s'en aperçoive. Il importe donc, avant tout le reste, de le soumettre à un régime qui entretiendra en lui un état d'esprit favorable. "Qu'est-ce qui se passe dans la tête de nos élèves ?" Voilà une question que nous devrions nous poser plus souvent.

Henri Roorda, « Réciter moins, résister mieux. Écrits pédagogiques », édité par Alain Ausoni et Anne-Lise Delacrétaz, Genève, Héros-Limite, 2025.



Portrait d'Henry Roorda

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

P. 15

Cifali M., & André A. (2007). *Écrire l'expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. PUF.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.

P. 16

Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes: Entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 27-46. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0027>

Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire: Effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4). <https://doi.org/10.4000/osp.2883>

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>

Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/ginz92170>

Groff, J., Howells, C., & Cranmer, S. (2010). *The Impact of Console Games in the Classroom: Evidence from schools in Scotland*. NFER. <https://www.nfer.ac.uk/publications/the-impact-of-console-games-in-the-classroom-evidence-from-schools-in-scotland/>

Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp.19-49). Carroll Press.

Le Boterf, G. (2014). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions Eyrolles.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

Sanchez, E. (2023). *Enseigner et former avec le jeu: développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes*. ESF Sciences humaines. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710146223>

Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 161. <https://doi.org/10.4000/rfp.816>

Stevanovic, B., Grousson, P., & De Saint-Albin, A. (2016). Orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons au collège. Évaluation d'un dispositif de sensibilisation aux métiers non-traditionnels. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(1), 91-119. <https://doi.org/10.3917/lsele.491.0091>

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

P. 22

Boubrahimi, S. (2022). *Une postcolonialité à démystifier? Analyse discursive des biais ethnocentriques dans le chapitre 10 du manuel de 10^e HarmaS* (Mémoire de master). HEP-BEJUNE.

Boubrahimi, S. (2024). La rémanence d'une image dévalorisante des Africains et Africaines en situation coloniale. *Revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorant.e.s*, 1(3), 14-24. <https://doi.org/10.57154/journals/red.2024.e1734>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

De Suremain, M., Dulucq, S., & Lambert, D. (2016). *Enseigner les colonisations et les décolonisations*. Canopé Éditions.

Saïd, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Schoeb, S., Fink, N., Walter, F., Cesa, S., Codourey, S., Cudré, S., Bourban, A., Cicchini, M., Cicco, L., Debons, D., Gasser, B., Nicod, M., & Rogéré-Pignolet, B. (2020). *Histoire 10^e: Livre de l'élève*. Sciences humaines et sociales - Cycle 3.

P. 24

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In L. Allal, B. Bloom & J. Cardinet (Eds.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp.86-126), 126. Delachaux & Niestlé.

Bélaïr, L., & Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (pp.161-175). De Boeck Supérieur.

Dodier, P. (2005). Le portfolio de compétences. *Québec français*, 138, 84-85. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2005-n138-qf1181461/55465ac.pdf>

Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 77-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.4899>

Pasche Gossin, F. (2026). Évolution, tensions et perspectives de l'évaluation pour toutes et tous. In C. Gremion & N. Younés (Eds.), *Évaluation en éducation et formation. Ancrages et perspectives*, (pp.97-114). Presses de l'ADMEE.

Pasche Gossin, F., & Desboeufs, J.-C. (2026). *Pratique d'évaluation par portfolio et recueil de traces des apprentissages au cycle primaire*. Rapport scientifique final. HEP-BEJUNE. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/334676>

P. 28

Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves?* Math'Adore.

Barrère, A. (2013). *Le travail enseignant au quotidien*. Presses universitaires de France.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.

Hughes, E. C. (1996). *Le Regard sociologique. Essais choisis*. Éditions de l'EHESS.

Merle, P. (2012). *La Ségrégation scolaire*. La Découverte.

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*. Presses universitaires de Lyon.

P. 32

Ardouin, I. (1997). *L'Éducation artistique à l'école*. ESF.

Marquez, F. (2018). Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 23, 143-158.

Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline: quelques propositions. *La Lettre de l'AIRDF*, 2(35), 5-12. <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1611>

Reuter, Y. (2007) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Université.

Roux, C. (1999). *L'Enseignement de l'art. La formation d'une discipline*. Éd. Jacqueline Chambon.



Petit jardin.

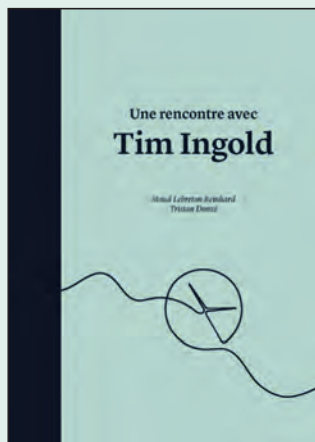
Petit jardin, plein d'ombre et de parfums,
Les souvenirs bourdonnent sous les treilles,
Comme un essaim d'invisibles abeilles
Sur tes iris et tes quarantains bruns.

Il fait si bon rêver sur ton vieux banc,
La brise apporte une rumeur lointaine
Et dans le grès de ta belle fontaine
L'eau d'argent vif semble rire en tombant.

Les vieux jardins abritent le bonheur
Dans le silence et la paix des dimanches.
Il faut des fleurs au seuil des maisons blanches
Et de la joie après le dur labeur.
Il faut des fleurs !

R. MORAX.

À (re)-découvrir



Une rencontre avec Tim Ingold

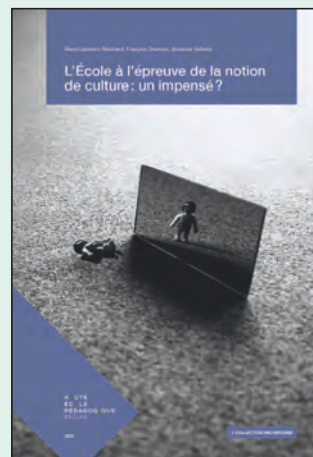
Maud Lebreton Reinhard et Tristan Donzé
ISBN: 978-2-940741-04-5

Un enseignant, Lucien Kohler, a accepté de travailler avec ses élèves sur la notion de culture. Des dessins qu'ils et elles ont produits émane une culture du quotidien, du simple, de l'ordinaire relevant de nos rapports ritualisés à l'Autre et au monde.

Un enseignement saisi par le photographe Guillaume Perret qui permet à ces élèves d'un petit village du Jura suisse d'apprendre autant dans que de leur milieu.

Tim Ingold, anthropologue de renommée internationale, a accepté de réagir à ces dessins d'enfants lors d'un entretien. Une rencontre qui permet aux auteur·e·s, Maud Lebreton Reinhard et Tristan Donzé, d'interpréter ses propos à l'aune de sa pensée iconoclaste.

Dans un essai final, Tim revient, avec ses mots, sur cette notion de culture à laquelle il privilégie aujourd'hui celle de nature en livrant une ode à la transmission par la mise en relation des générations.



L'École à l'épreuve de la notion de culture: un impensé?

Maud Lebreton Reinhard, François Gremion, Josianne Veillette
ISBN: 978-2-940741-05-2

Notion, concept, catégorie, si la « culture » continue d'animer sa discipline fondatrice, elle est également omniprésente dans les discours ordinaires (politiques, médiatiques, publics), dans les secteurs de l'éducation, du professionnel, de l'humanitaire, de l'international, de la migration, de l'associatif, etc. La notion de culture fait à ce point partie des éléments consensuels à partir desquels se construisent nos modes d'appréhension et de compréhension du monde qu'il est nécessaire de s'interroger sur les effets de cette saturation: cette omniprésence ferait-elle de la culture un impensé?

L'ouvrage considère le terme de culture dans la pluralité des usages et des réalités qu'il couvre dans le champ de l'éducation et de la formation.

Abonnement

Si vous travaillez dans le monde de la formation ou de l'éducation en Suisse, 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 code QR ci-contre:



9 771661 573004