Enjeux Pédagogiques
EP

7
CHEMINER PLUTÔT QU'ARRIVER
L'art scolaire du détour

10
APPRENDRE À NE PLUS JAMAIS CESSER D'APPRENDRE
Entretien avec Thibault Vian, pédagogue et voyageur

31
COURSE D'ÉCOLE, VOYAGE D'ÉTUDE, QUELS ENJEUX AUJOURD'HUI ?
Les réponses d'une directrice et d'un directeur d'établissement



Dossier thématique

S'ÉGARER, C'EST APPRENDRE AUTREMENT

Numéro 47
NOVEMBRE 2026

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

HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE BEJUNE



Maxime Zuber
Recteur

Le voyage de l'éducation

> **Qu'importe si je l'ai pris ou non, le Transsibérien, puisque je vous l'ai fait prendre à tous !**
>
> Blaise Cendrars [1]

L'éducation est d'abord un voyage. Qui parfois mène d'un pays à l'autre et bien souvent conduit de l'obscurité à la lumière, de la caverne de l'ignorance (ou des certitudes rassurantes) à l'inconfort éblouissant de la réalité.

Toute éducation consiste d'abord en une invitation à quitter ce qui nous enferme pour aller vers ce qui nous dépasse. Une invitation à franchir les frontières des croyances, des préjugés et des convictions. Et en ce sens, l'école est fondamentalement un lieu de départ vers d'innombrables voyages. Certains peuvent prendre la forme d'un déplacement bien réel (échanges linguistiques, voyages d'études ou séjours à l'étranger) qui offre l'occasion de découvrir d'autres paysages, d'autres langues, d'autres cultures.

Ces expériences demeurent irremplaçables. Elles révèlent un monde toujours plus vaste que l'image qu'on s'en fait et cultivent la curiosité, l'écoute et l'humilité. Montaigne puis Rousseau voyaient déjà dans le voyage une éducation de l'esprit, une expérience du monde, un apprentissage non pas seulement « sur » mais « par » le réel.

Mais les voyages qu'offre l'école ne se mesurent pas seulement en kilomètres parcourus. Une expérience scientifique, une démonstration mathématique, une œuvre d'art ou un texte philosophique sont autant de traversées possibles qui déplacent le regard autant qu'un changement de continent. Voyager, ce n'est pas uniquement se rendre dans un autre lieu ; c'est apprendre à voir autrement. Dans *Le Tiers-Instruit*, Michel Serres montre que l'on n'apprend véritablement qu'en quittant son territoire intellectuel pour traverser celui des autres. L'intelligence naît de ces passages. L'école n'est donc pas un port où l'on demeure à quai, mais un lieu où l'on apprend à prendre le large.

IMPRESSUM

Réalisation du dossier thématique :
vice-rectorat de la recherche et des ressources documentaires

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

Crédits illustrations :
CiLab.ch
(hormis mentions)

Coordination de l'édition et de production :
Tristan Donzé

Haute École pédagogique – BEJUNE

Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne, Suisse

www.hep-bejune.ch
0844 886 996

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

Bienne, novembre 2026

Impression sur papier
Refutura FSC
chez Courvoisier-Gassmann SA

RECYCLÉ
Papier fait à partir de matériaux recyclés
FSC® C017879
www.fsc.org

myclimate
Notre impact, Durable
Imprimé
myclimate.org/05-26-509269

Les livres accomplissent peut-être le plus extraordinaire de ces voyages. Si la littérature est, selon une belle formule, « la jurisprudence de la vie[2] », c'est qu'elle nous fait parcourir, à travers une multitude de destins singuliers, les grandes questions de la condition humaine. Elle abolit les distances et les siècles, permet d'habiter d'autres existences et d'élargir son regard.

À l'heure où les technologies rendent le monde instantanément accessible, l'enjeu n'est plus seulement de parcourir les horizons, mais d'apprendre à les comprendre. Car voyager ne consiste pas à accumuler des destinations : c'est accepter d'être transformé par ce que l'on rencontre.

L'école demeure ainsi fidèle à sa vocation première. Qu'il emprunte les routes du monde, les chemins de la pensée ou les pages des livres, le voyage reste la plus belle métaphore de l'éducation. Depuis *L'Odyssée*, on sait qu'il emmène ailleurs, pour conduire finalement à soi-même, devenu autre.

[1] Selon les versions, la question est posée à Cendrars, soit par sa fille Miriam (« Dis donc, Blaise, le Transsibérien, tu l'as vraiment pris ? »), soit par le journaliste Pierre Lazareff. Les deux récits aboutissent à la même réponse de Cendrars, avec une légère variation de formulation.

[2] Citation prêtée à Honoré de Balzac.



La prose du Transsibérien et de la petite Jehanne de France

Blaise Cendrars &
Sonia Delaunay-Terk
Éditions des Hommes Nouveaux, 1913



SOMMAIRE



DOSSIER THÉMATIQUE

5

S'égarer, c'est apprendre autrement
5

Cheminer plutôt qu'arriver : l'art scolaire du détour
7

Entretien avec Thibault Vian
10

S'ancrer pour voyager
Explorer, apprendre, franchir les frontières
19

Pour apprendre, faut-il aller à pied ?
21

L'« outdoor learning » : faut-il sortir de la classe pour voyager ?
23

Out of Eden Walk
26

Voyager dans les espaces de fiction
27

Course d'école & voyage d'études
31

... de reporter à la formation à l'enseignement
35

Been There & All inclusive
36

Voyager, apprendre : de quoi parle-t-on vraiment ?
37

Notes de Lecture
40

Le plein de ressources
41



ÉCLAIRAGES

44

Les didactiques romandes une invitation au voyage
44

Quand 180 secondes changent la soutenance
47

Colloque CAHR 2027
49

MÉMOIRES EN MÉMOIRE

Entretien avec Yvan Voirol
51

Dans la tête du lecteur
Ce que mon mémoire m'a appris
53

Six ou 11 leçons en L1 ?
55



SI PRATIQUE

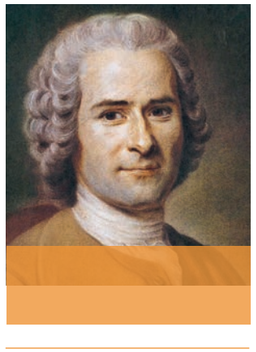
57

UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

Exposition 2027
Les dessous de l'IA
57

laPlattform
Les Docs de La Grande Librairie : Jack London
58

Lire en classe
«Une aventure au royaume de porcelaine»
59



La Messagerie
le bus des médiathèques
60

Technique
Du nouveau son numérique de haute qualité
61

QU'EN PENSER... ?

63

Rousseau et Locke : Présent, passé pour futur pédagogique ?
63

Des lycéens scandent des slogans devant un lycée bloqué lors d'une manifestation contre le manque de moyens des établissements scolaires, à Paris, le mercredi 7 octobre 2026.

CRÉDITS IMAGE : KEYSTONE, THIBAULT CAMUS



PLEIN LES YEUX

DOSSIER

Une fois n'est pas coutume: c'est l'entier du vice-rectorat de la recherche et des ressources documentaires qui s'est mis en chemin pour ce dossier thématique: textes, images, ressources. Vice-recteur, responsables de la recherche, de la médiathèque et des publications, nous nous sommes rencontrés autour d'un défi, et la rencontre est devenue collaboration.

Ce voyage, nous sommes heureux de vous l'offrir. Rien de trop *all-inclusive* ici: nous avons emprunté des chemins de traverse et posé sur les écoles de tous les degrés le regard ouvert du départ. Il faut du courage pour changer de perspective, à l'heure où le repli et le conservatisme se parent des atours d'une prétendue liberté, qui nous empêche bien souvent d'aller à la rencontre de l'autre.

Le voyage est rencontre, l'école est voyage. Et cette aventure est ouverte à toute personne, sans distinction aucune.

Belle découverte!

S'égarer,
c'est apprendre autrement

Cheminer plutôt qu'arriver : *l'art scolaire du détour*



L'école ressemble moins à un bâtiment qu'à un départ. On y franchit des seuils, on y traverse des couloirs, on y change de salle comme on change de paysage. Dans ce mouvement ordinaire se dessine une expérience de voyage où l'on apprend à se déplacer dans des mondes tissés par d'autres avant de pouvoir y tracer ses propres chemins.

Tous les voyages scolaires ne commencent pas au même endroit. Pour certain·e·s, l'école prolonge des mondes familiers, pour d'autres, elle est un pays étranger. L'art du détour n'est pas le même selon qu'on voyage « à domicile » ou qu'on traverse un territoire inconnu.

Voyager à l'école, ce n'est pas seulement aller « du connu vers l'inconnu », c'est entrer dans un réseau de relations et d'objets qui étaient là avant : cahiers, écrans, tableaux, règles, horaires, évaluations, mais aussi histoires d'ancien·ne·s élèves. Être élève, c'est avancer au milieu d'une caravane de textes, de dispositifs, d'institutions et de personnes qui orientent un regard, une compréhension, un devenir. À côté des cartes officielles (plans d'études, progressions) chaque élève dessine sa propre carte mentale de l'école, peuplée de zones de danger, d'oasis, de sentiers secrets.

À lire et relire

La petite poule qui voulait voir la mer

Christian Jolibois
Pocket jeunesse, 2005



Dans ce voyage, les objets parlent. Ils racontent ce qu'est « réussir », ce qui compte comme preuve, ce qui vaut comme vérité. Une multitude de signes qui organise des manières d'interpréter le monde et de s'interpréter soi-même, une forêt dans laquelle l'élève doit trouver des sentiers, des raccourcis, des impasses. Comment ? En étant « transporté » sans rencontrer les milieux qu'il ou elle traverse ou en prêtant attention aux chemins, aux hésitations, aux bifurcations, aux improvisations, dans une école qui l'autorise à faire l'expérience, à éprouver la résistance et le temps du détour.

L'école est une succession de paysages narratifs qui donnent forme à des trajets collectifs : ce qu'est un « bon ou une bonne élève », une « bonne trajectoire », une « vraie réussite ». Des récits qui tissent et dessinent des cartes invisibles sur lesquelles certaines voies sont balisées, légitimes, encouragées, quand d'autres restent dans l'ombre. Le voyage de chacun·e se négocie avec ces grandes histoires, entre adhésion, décalage et contestation.

Car devenir, c'est apprendre à raconter son propre chemin, mettre en intrigue son parcours, rencontrer l'altérité, la sienne y compris. Le voyage est tout sauf un ensemble de cases à cocher : il suppose de construire une identité narrative avec ses détours, ses ruptures, ses reprises. Autant de projets singuliers qui doivent pourtant s'inscrire dans des trajectoires standardisées, des moyennes, des profils. Comment dès lors négocier ?

Toute expérience éducative est un passage, entre une situation et une autre, entre un problème et sa transformation. Voyager à l'école, c'est ainsi penser, sentir, agir, non pas en accumulant les destinations mais en tissant une continuité vécue… dans une salle de classe devenue laboratoire de chemins croisés sans itinéraire, où les découvertes en sciences résonnent avec des lectures en littérature, où une discussion en histoire déplace un regard sur l'actualité. Les corps eux-mêmes voyagent : ils se rangent, se meuvent, s'alignent, se regroupent, apprennent à se tenir différemment dans chaque espace, de la cour à la médiathèque, du couloir à la salle.

Pour changer le monde, il faut changer ce à quoi l'on tient : des autrices et des auteurs, des savoirs, des manières de parler, des outils. Découvrir qu'un texte donne un nouveau regard sur le réel, qu'un concept scientifique permet une prise différente sur les phénomènes, c'est construire, fragilement mais puissamment, la texture affective et intellectuelle du voyage scolaire. L'art du détour consiste à inventer des trajets où les étapes donnent un cadre, mais où les chemins de traverse restent possibles, nommés, accompagnés.

Privilégier le trajet plutôt que la destination ?

L'école n'amène pas les élèves d'un point de départ à un point d'arrivée, elle est un espace-temps dans lequel des êtres humains cohabitent dans un milieu de signes, de récits et d'objets qu'ils recomposent ensemble. Parce que chacun·e accepte de se laisser surprendre par ce que l'autre remarque, interprète, invente. Un voyage qui devient alors moins une trajectoire qu'un art de se déplacer avec attention.

Reste une question, discrète mais décisive : **qui élabore la carte du voyage scolaire ?** Faut-il la concevoir en amont, dans des bureaux feutrés, ou la laisser se re-dessiner au fil des rencontres quotidiennes entre élèves, enseignant·e·s et savoirs ? Dans cette tension entre cursus et quotidien, le voyage scolaire se joue-t-il dans la possibilité de prendre une bifurcation, de faire demi-tour, de s'attarder sur un paysage conceptuel, de relier une expérience extrascolaire à un contenu de cours ? Car à côté du tracé officiel, les cartes vécues se dessinent à la première personne.

Apprendre, c'est cheminer dans des mondes multiples, s'orienter parmi des signes, se raconter en chemin, co-construire des trajets dans une salle de classe en forme de carnet de route collectif, où chaque élève y inscrit sa manière singulière d'habiter le voyage, en laissant des traces qui, à leur tour, guideront d'autres départs.

L'art scolaire du détour se mesure peut-être là : dans la capacité de l'école à accueillir ces cartes, à les lire, à les laisser infléchir ses propres chemins.

Trajectoires de sens et expériences situées

Du point de vue anthropologique, l'apprentissage n'est pas une addition de contenus mais un ensemble de trajectoires grâce auxquelles un sujet reconfigure les relations qu'il entretient avec ce qui a du sens pour lui. Ces trajectoires ne sont ni neutres ni purement individuelles car elles sont orientées par des institutions, des collectifs, des histoires familiales et sociales qui tracent des chemins plus ou moins balisés.

L'apprenant·e occupe alors des positions variables dans ces configurations : plus ou moins proche de ce qui est attendu, plus ou moins à l'aise avec les codes, plus ou moins autorisé à proposer ses propres significations. L'apprentissage peut ainsi être une expérience de rapprochement, de déplacement, d'écart assumé ou subi.

Apprendre revient à entrer dans des réseaux (de mots, de schémas, de gestes, d'objets techniques, de dispositifs spatiaux), à y repérer des continuités, des ruptures, des zones d'ombre. Ce travail ne passe pas uniquement par le langage verbal. Les formes visuelles, sonores, corporelles, numériques participent à la construction d'une capacité à tracer des chemins interprétatifs cohérents : relier une définition à un exemple, un graphique à une situation concrète, une règle à une expérience, une consigne à un geste.

Apprendre les uns des autres : Partager les connaissances entre pairs et faire grandir le collectif

Diane Lenne
Éditions Eyrolles, 2025



écrire son propre chemin



Entretien avec Thibault Vian



THIBAULT VIAN EST DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE. IL EST PROFESSEUR TITULAIRE À L'UNIVERSITÉ DE POLYNÉSIE FRANÇAISE (INSPÉ). IL EN A TIRÉ UN LIVRE SUR LE SUJET DE SA THÈSE, *L'ÉDUCATION PAR LE VOYAGE*, PUBLIÉ CHEZ L'HARMATTAN EN AVRIL 2019.

Sa problématique de recherche centrale est : *Comment l'éducation par le voyage, par la confrontation au monde et à autrui permet-elle paradoxalement de renouveler la rencontre entre professeur, culture et élève à l'école ?*
Il travaille aussi sur les sorties scolaires, l'éthique enseignante, les formes de participation dans les établissements, la place des humanités au lycée, et l'éducation dite « aurovillienne » (inspirée des utopies éducatives d'Auroville). Sur le plan personnel, il se définit lui-même comme un « voyageur-chercheur » ou « savanturier », pour qui le grand voyage itinérant n'est pas un simple divertissement mais un véritable style de vie, nourri par ses années passées en Amérique latine et en Asie.

rencontre

Conférence en ligne sur inscription

25.11.2026 | 18:30

Voyage, étrangeté et neuroplasticité : les voyages éducatifs déstabilisants contribuent-ils à remodeler les structures neuronales liées à l'apprentissage ?

Apprendre, c'est faire un voyage. Voyage-t-on assez à l'école ?

Écoutez la réponse de Thibault Vian

Apprendre, c'est un voyage absolument formidable. C'est d'abord un voyage immobile. On apprend par la lecture, on apprend par l'écoute active, on apprend par le rêve, par la puissance onirique qui se déploie à travers les choses, à travers soi-même, à travers les autres. Mais l'acte d'apprendre relève d'abord d'un voyage intérieur. Quand on regarde, à travers par exemple les IRM, l'activité des réseaux neuronaux et corticaux, notamment par le processus de la plasticité cérébrale, on se rend compte qu'apprendre relève d'une expérience fondamentalement transformatrice. Un véritable apprentissage, c'est ce qui nous métamorphose. C'est une expérience qui réagence nos conceptions, nos représentations des choses. Et les recherches récentes en neurosciences montrent qu'à travers tout apprentissage, on remodèle les structures neuronales mais aussi synaptiques. Il y a une activité que l'on peut constater de manière expérimentale au niveau des axones des neurones, au niveau des potentiels d'action qui sont déclenchés et qui vont notamment permettre à des neurotransmetteurs d'envoyer un message d'un neurone à un autre à travers des récepteurs spécifiques, des neurorécepteurs liés à la mémoire. Je pense au glutamate.

Donc, en réalité, quand on regarde l'ensemble des réseaux neuronaux, on observe véritablement un voyage qui relève d'une réelle efflorescence. Ce n'est pas un voyage à sens unique, ça part dans tous les sens, par routes et par chemins de traverse. Et on se rend compte qu'apprendre, c'est faire buter nos expériences contre nos représentations passées. C'est donc un périple où l'on va de problème en problème, en essayant d'aller outre et toujours plus loin.

Mais il y a une expérience que la voyageuse ou le voyageur doit aussi faire dans tout apprentissage : c'est l'expérience du délassement, de l'escale. Il faut parfois se reposer pour apprendre efficacement. Le repos, un bon état de sommeil, permet, on le sait aujourd'hui, de déployer un certain nombre de récepteurs liés à la consolidation des apprentissages. Je pense aux récepteurs AMPA, qui sont des récepteurs glutamatergiques. Ce sont des récepteurs très importants, liés aux fonctions mémorielles et aux fonctions d'apprentissage.

Ainsi, si apprendre est un voyage, c'est dans toute cette architecture et par la restructuration du cerveau que l'apprentissage rend possibles ces expériences métamorphiques.



le planisphère carré

Le planisphère carré est un projet cartographique moderne porté par l'association Nuées et des chercheurs du CNRS, qui utilise la projection quincuncial de Peirce (conçue en 1877) pour proposer une représentation du monde plus équitable et décolonisée.

Le voyage est-il une réponse à la dispersion ou l'hyperactivité ?

Aussi captivant, aussi transformateur que soit le voyage, celui-ci n'est pas une réponse systématique à la dispersion des élèves ou à l'hyperactivité des enfants ou des adolescent·e·s. Le voyage apparaît comme une école du regard. Oui, à condition de porter une attention soutenue aux paysages que l'on traverse et aux rencontres significatives que l'on tisse avec les autochtones ou avec d'autres voyageuses et voyageurs. Il faudrait vivre au cœur de ce voyage au moins trois pratiques, trois expériences : la méditation régulière, la lecture silencieuse, la pratique d'un art comme la musique ; méditation, lecture, pratiques artistiques qui renforcent les zones cérébrales liées à l'attention et à la concentration. Si en revanche, le voyage consiste en la recherche effrénée du mouvement, de l'action, de la dopamine, alors nous vivons des formes reconduites de dispersion et d'hyperactivité. J'ai proposé dans mon livre *l'Éducation par le voyage*. Une hypothèse que je vous soumets. Le voyage, à l'adolescence notamment, pourrait être utile dans la prévention, pour des adolescent·e·s en quête de sens et d'action, de certains départs en Syrie, avec des spécialisations meurtrières, alternatives mais meurtrières qui ouvrent parfois des formes terroristes d'action. Je pense au contraire que l'éducation par le voyage peut être une réponse à une certaine quête d'action, de sens également, que l'adolescent·e va rechercher chemin faisant. Pas tant donc une réponse à la dispersion ou à leur hyperactivité, mais une possible forme de mise en action et d'apprentissage par cette action.

Écoutez la réponse de Thibault Vian

Que nous dit la philosophie de l'éducation du voyage ?



Que nous dit la philosophie de l'éducation du voyage ?
Je ne vous répondrai pas que le voyage permet l'ouverture d'esprit, les rencontres pluriformes avec les autres, avec d'autres cultures, des paysages toujours différents et même une rencontre avec soi-même. Cette réponse paraît trop simple. Je voudrais en proposer une en perspective avec la relation éthique que nous sommes amenés à esquisser avec les élèves, et notamment avec les plus jeunes. Qu'est-ce que le regard d'enfant ? Qu'est-ce que l'enfant qui arrive notamment en petite section de maternelle ? Eh bien… c'est une étrangère, un étranger ! Il vit sa rentrée scolaire sous le mode de l'étrangeté. Il découvre des codes nouveaux, des camarades nouveaux. Le maître ou la maîtresse. Le mode d'être de la petite ou du petit enfant qui ouvre les yeux au monde, de la petite ou du petit enfant qui franchit les portes de la salle de classe à 3 ans, fait l'expérience de l'étrangeté. Or, cette expérience, nous pouvons la vivre par la suite et elle est fondamentalement celle de la voyageuse ou du voyageur. Lequel réitère le regard de l'enfant perdu·e dans l'errance de codes nouveaux dont il ne comprend pas d'abord la signification. La voyageuse ou le voyageur, c'est celui qui va s'immerger dans une autre culture dont il va vivre à la fois l'hubris et la déstabilisation qui lui est corrélative. Donc, c'est cette première réponse. La philosophie de l'éducation, du voyage, c'est une philosophie de l'étrange et de l'étrangeté commune à celle de l'enfant comme à celle de la voyageuse ou du voyageur. Lequel arrive en étranger dans son propre corps, qui vit des expériences nouvelles et dans ses relations sociales qu'il va vivre dans un langage souvent nouveau.

Ensuite, et c'est la seconde réponse, la voyageuse ou le voyageur va faire l'expérience de la petitesse, c'est-à-dire qu'on va changer de rapport scalaire avec notre environnement. La voyageuse ou le voyageur redevient petit, insignifiant, on perd la maîtrise de notre environnement. On se retrouve là, devant l'immensité d'un paysage. Je pense notamment aux fjords de l'île du Sud en Nouvelle-Zélande. On se retrouve dans ce que Victor Segalen appelle l'exode, le divers, la sensation du divers et même le choc. Choc de nouveauté. Choc dans le rapport à son propre corps. Nous faisons l'expérience du rapetissement, du décentrement. En un sens, le voyage va nous dissoudre. Il va nous faire vivre la déprise qui est celle justement du rapport de l'enfant au monde. Rapport de curiosité… d'émerveillement aussi. Mais encore un rapport d'extrême petitesse : l'enfant est celle ou celui qui va vivre le monde à travers cette phénoménologie de la petitesse. Il va regarder l'autre, toujours en contre-plongée des adultes. En tant que petit, il va essayer de capter, de capturer le degré de danger que peut représenter « le grand ». C'est cela aussi l'expérience de la voyageuse ou du voyageur : voyager, en somme, c'est faire doublement l'expérience de l'enfance : devenir étranger, c'est aussi redevenir « petit ». Cette petitesse, c'est aussi la petitesse de nos certitudes. La voyageuse ou le voyageur va relativiser ses conceptions premières, il va faire petites aussi ses propres représentations du monde. Et là, je pense à certaines formes de voyages qui peuvent nous affranchir totalement, ou en partie, de nos croyances, de nos préjugés. Enfin, je vois dans la philosophie du voyage une autre réponse, existentielle, que j'emprunte à Vladimir Jankélévitch dans son célèbre livre sur l'aventure : une très belle phrase très connue : « La vie est l'ensemble des chances qui nous soustraient journellement à la mort ».

Écoutez la réponse de Thibault Vian



voir autrement

Chaque jour nouveau, chaque splendeur renouvelée du matin, c'est une chance qui nous est offerte et qui fait reculer l'heure de la mort. Peut-être vais-je mourir demain, mais aujourd'hui, je suis là. Le voyage est une sorte de reconquête du présent. C'est une manière de s'installer dans le seuil du présent et, en un sens, d'essayer de faire « dérailler » le train de la vie.

Dans un certain nombre de conceptions du développement de l'enfant (ou souvent dans la manière dont on les présente, notamment à l'université) comme des étapes successives et linéaires, on retrouve une conception de la vie qui suppose d'abord une première enfance, puis une enfance qui va être en articulation avec le début de l'adolescence, puis une adolescence franche, puis le début de l'âge adulte. Une succession d'âges : comme si finalement la vie relevait d'une sorte d'expérience linéaire. Or, qu'est-ce que le voyage ? C'est une efflorescence. C'est une manière de s'apercevoir qu'il y a des chemins qui vont partout, des chemins qui peuvent nous mener à un endroit ou à un autre, et que rien n'est fondamentalement prévu d'avance. C'est l'expérience de l'imprévu. C'est ce que la philosophie de Bergson associe à une sorte de serpentement individuel. La vie n'est pas un « développement ». Surtout après l'âge de 3, 4 ou 5 ans… au contraire, c'est une arborescence. Sur le modèle du voyage, cette pluralité, cette multiplicité de possibles que nous pouvons emprunter, ces voies, toutes ces routes, ces projets, cette projection que nous pouvons réaliser, que nous pouvons vivre : le voyage en illustre véritablement les chemins.



Voyager nourrit-il l'enseignement ?

Oui. D'abord par son rythme propre. Le voyage nous fait vivre des écueils. Le lien entre l'errance et l'erreur. De manière analogue, enseigner, c'est mettre en périple et souvent en péril des conceptions premières, des représentations de l'espace que l'on va remettre en cause, que l'on va parfois inhiber, pour reprendre le terme d'Olivier Houdé (2014). Voyager, comme enseigner, est une manière de raviner l'existence, de produire un gouffre, un ravin duquel vont surgir des formes nouvelles de pensée, des représentations, des modes de vie. Voyager nourrit l'enseignement en ce que le voyage permet d'« encyclopéder ». J'emprunte l'expression à Edgar Morin (1967) : au sens de la pensée complexe, « encyclopéder », c'est un mode de reliance entre des formes de connaissances hétérogènes. Relier des connaissances géologiques avec l'histoire d'un peuple, la géographie des migrations humaines. Finalement, enseigner comment voyager, c'est initier aux « formes supérieures [les plus élaborées] du monde », pour reprendre l'expression célèbre et significative de Gilles Gagné (Gagné, Gilles (2006). « Qu'est-ce qu'enseigner ? Notes pour le congrès de l'Alliance des professeurs de Montréal ». *Revue du MAUSS*, 2006/2, n° 28, p. 70-84). Enseigner, c'est dépayser, c'est faire advenir du nouveau. Et en un sens, le voyage est bien la métaphore même de l'enseignement. Mais je voudrais aller beaucoup plus loin et apporter une réponse beaucoup plus technique, appuyée sur les neurosciences qui illustrent sans doute la phrase qui rayonne le plus dans le cœur de tout voyageur et qui est celle de Nicolas Bouvier lorsqu'il dit : « On voyage pour que les choses surviennent et changent » (*L'usage du monde*, Payot, 2001, p. 177). Le voyage creuse dans notre chair l'expérience, l'espace de jeu nécessaire à une expérience incessamment renouvelée du monde. Qu'est-ce à dire ? Le voyage va permettre une représentation du temps et de l'espace, une représentation de soi et des autres dans ce temps et cet espace. En effet, le voyage implique des formes diverses, multiformes de préparation, de planification, d'organisation. On se projette dans des paysages qui vont avoir une coloration émotionnelle particulière. « On lit des cartes dans sa chambre », « C'est la contemplation silencieuse des atlas », pour de nouveau reprendre des mots célèbres de Nicolas Bouvier (*L'usage du monde*). On lit et parcours des atlas et on s'imagine donc en Alaska ou dans les plaines de Sibérie.

Écoutez la réponse de Thibault Vian

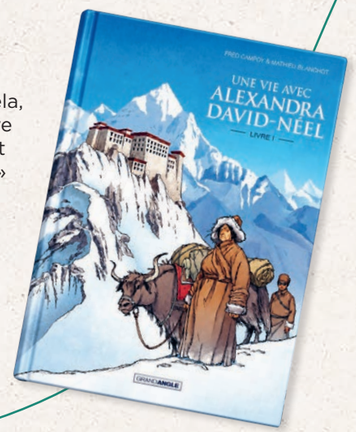
changement de point de vue

Voyager renforce les structures cérébrales liées à la représentation du temps et de l'espace, et j'aimerais, à cet égard, me référer à une expérience célèbre qui a été faite sur des chauffeurs de taxi londoniens : il a été démontré que, proportionnellement à leurs années d'expérience, les chauffeurs de taxi londoniens développaient les zones corticales rattachées à la représentation du temps et de l'espace permettant de se situer, de s'organiser, de se déplacer, de tourner, de zigzaguer entre les rues de Londres (Maguire et al., 2000). De la même manière, certaines expériences de voyage permettent de réécrire sa propre histoire, de réapprendre finalement de son propre passé. Quel est le processus qui est associé à ces métamorphoses ? Certains détecteurs de glutamate, un neurotransmetteur qui est impliqué dans la mémoire, qui vont mettre en lumière des coïncidences entre une expérience vécue présentement (e.g. Nader et al. 2000) et une autre passée. Il en résulte que la synapse va devenir labile pendant quelques dizaines de minutes, c'est-à-dire qu'il va y avoir une réassociation possible des traces mnésiques. On peut apprendre du nouveau, on peut reconsolider. Il est possible de réouvrir la brèche d'apprentissages ou d'expériences qui ont été sédimentés pour permettre une réassociation des traces mnésiques, de remodeler finalement les circuits synaptiques. Donc on détecte quelque chose de nouveau à partir d'une expérience qui va être vécue au présent et vont se reconfigurer à la fois les réseaux neuronaux et toutes les synapses : synaptogenèse… le nombre et l'efficacité des synapses permettant des apprentissages nouveaux. Alors, pour illustrer ce mécanisme un petit peu abstrait, on se souvient de la madeleine de Proust. L'odeur de la madeleine va activer les détecteurs de coïncidences et, chez Proust, va permettre de revoyager dans le passé et donc de ré-ouvrir certaines expériences du passé pour y réintroduire des traces, pour remodeler et finalement modifier fondamentalement les circuits synaptiques neuronaux.

C'est cela, apprendre, c'est faire buter, c'est ré-associer des traces et c'est permettre justement une plasticité cérébrale qui jamais ne se sclérose. Jamais. Même à l'âge adulte, quand les neurones continuent à être suffisamment stimulés. Donc voilà en quoi, par l'incroyable force impressionnelle du mouvement des rencontres vécues dans le voyage, voyager nourrit l'enseignement par le rythme, par la forme pluridisciplinaire que prennent les expériences, mais aussi par le fait que le voyage est une forme d'inducteur de plasticité cérébrale, d'ouverture de canaux ioniques liés à la dépolarisation entre les neurones, l'intérieur des neurones et l'environnement extérieur des neurones. Cela va permettre donc des formes de plasticité, donc des apprentissages qui vont rendre possible une réécriture de l'âme. Je reprends la célèbre expression de Ian Hacking une « réécriture de l'âme » (dans *Rewriting the soul: Multiple personality*), c'est-à-dire une manière de revisiter son propre passé et de le réécrire différemment. Ce n'est pas seulement déconstruire, c'est recomposer, remodeler. Comme si, la forme du cerveau était finalement une sorte de pâte à modeler que l'on va reformer, remodeler pour lui donner une forme distincte, différente. Et c'est cela, fondamentalement, apprendre. Là où l'école est une couveuse, le voyage relève d'une ouverture intense et intensément vécue, avec des émotions qui viennent renforcer cette ouverture pour permettre des apprentissages qui vont « outre » et toujours au-delà.

Une vie avec Alexandra David-Néel

Frédéric Campoy & Mathieu Blanchot
Bamboo, 2018



" Il a pourtant vu toute l'Europe, la Russie, la Perse, mais sans jamais vouloir céder au voyage un pouce de son intégrité. Surprenant programme! Conserver son intégrité? Rester intégralement le benêt qu'on était? Aussi n'a-t-il pas vu grand-chose (…)"

Nicolas Bouvier, L'usage du monde

De quel paradoxe est fait le voyage en éducation ?

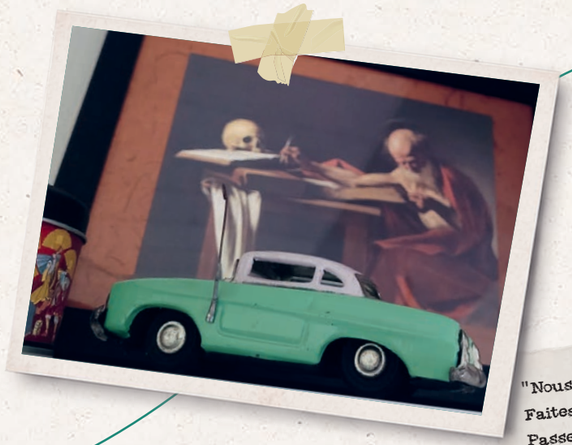
Écoutez la réponse de Thibault Vian

Il semblerait que pour qu'une expérience soit transformatrice, véritablement, fondamentalement, originairement, il lui faudrait une certaine sédentarité, une stabilité que le voyage pourrait bousculer, déstabiliser. De sorte que pour qu'il y ait véritablement voyage initiatique, il faudrait partir de l'école, de l'institution, de la famille. Parce que le mouvement se définit toujours par rapport à un point fixe. Le « là-bas », l'horizon, se déploie à partir d'un ici que nomme précisément l'école : le lieu stable de l'apprentissage. Mais peut-on véritablement susciter en voyage une rencontre avec l'imprévu ? Est-ce qu'on peut véritablement préparer ce que l'on va apprendre, retenir, expérimenter en voyage. Il semble qu'il existe dans le voyage une dimension fondamentalement imprévisible, une part de risque, une part d'ombre, une dimension obscure qui ne peut pas être catégorisée ni même préparée, comme lorsque l'on prépare une séquence didactique. Certes, nous pouvons avoir différentes escales en voyage, un parcours plus ou moins bien tracé, plus ou moins bien prévu. Mais pour que le voyage soit véritablement significatif, il faudrait qu'il y ait la rencontre avec quelque chose que l'on n'avait pas prévu, d'impromptu. Peut-être à travers l'école, à travers cette découverte aussi, peut-on susciter cette ouverture d'esprit, cette découverte de l'illimité, parce que finalement, enseigner, c'est transmettre le goût de l'illimité. Voir que pour un texte, par exemple de Victor Hugo, il y a des milliers d'interprétations possibles… et dans l'apprentissage de l'arithmétique, il existe des milliers de conséquences en termes de propriétés, de théorèmes, de calculs possibles ou d'usages féconds. Il est donc, de manière inhérente à l'école, quelque chose qui a trait à l'horizon d'indétermination : être à l'école, c'est finalement apprendre à ne plus jamais cesser d'apprendre. Faire l'expérience d'un univers ouvert à l'exploration littéraire, artistique, musicale, scientifique. Ne point cesser d'être curieux. Poser incessamment des questions. Et finalement, c'est cela la force de la voyageuse ou du voyageur. Aussi, pour que le voyage présente un caractère puissamment éducatif, il faut que ce voyage soit précédé d'un apprentissage qu'il requiert, qui est cet apprentissage de l'illimité, de cette ouverture d'esprit, de cette tension, de cette ouverture à soi, de ce mouvement de bascule qui fait qu'on veut toujours aller outre et plus loin, connaître davantage.



Atlas des îles abandonnées. Cinquante-cinq îles où je ne suis jamais allée et où je n'irai jamais

Judith Schalansky
Arthaud, 2025



" Nous voulons voyager sans vapeur et sans voile!
Faites, pour égayer l'ennui de nos prisons,
Passer sur nos esprits, tendus comme une toile,
Vos souvenirs avec leurs cadres d'horizons.
Dites, qu'avez-vous vu ? "

Charles Baudelaire
Le Voyage (dernière pièce du recueil Les Fleurs du mal), publié en 1861

Le voyage, loin d'opposer le nomade au sédentaire, se situe dans la continuité et finalement dans l'alternance avec l'école, comme le mouvement implique aussi la stabilité parfois, qui est celle qui permet le départ, mais qui rend possible également le retour, le retour dans sa belle Ithaque pour reprendre le célèbre lieu de *L'Odyssée* d'Ulysse. Il faut vivre finalement ce que Vladimir Jankélévitch nomme « le délicieux "décousu" de l'existence », le « délicieux décousu », c'est-à-dire la discontinuité créatrice de l'existence. L'école permet la stabilité, la forme scolaire, la routine, puis le voyage permet de casser, de rompre cette routine, de faire advenir ce qui est imprévisible. Puis l'école permet de faire retour, peut-être de prendre aussi le temps de s'asseoir, d'écrire ses expériences de voyage, d'apprendre et de mettre en forme. Donc le paradoxe du voyage en éducation, c'est que le voyage en tant que mouvement va impliquer une sorte de sédentarité institutionnelle, à la fois contre laquelle il se définit, puisque les grands voyages brisent les formes institutionnelles. Pas le voyage scolaire, mais les voyages au sens des aventures extraordinaires, dont les personnages, notamment chez Jules Verne dans *Les enfants du capitaine Grant*, les deux adolescent·e·s, garçon et fille, partent à la recherche de leur père. Ils vont naviguer seuls, presque seuls en mer. Ils vont connaître des peuples qu'ils vont penser d'abord inhospitaliers et des aventures vont se nouer, des péripéties vont naître chemin faisant. Mais pour vivre ces aventures, il faut avoir cette forme de sécurité, d'esprit et en somme de routine qui va précéder l'aventure, préparer l'aventure et faire émerger le rêve… la préparation onirique qu'implique toute aventure. C'est cela, le paradoxe. C'est la reconsidération du rapport entre nomades et sédentaires plus que leur opposition abrupte.



Le double : voyage dans le monde miroir

Naomi Klein
Actes Sud, 2024

Un an dans la vie d'une forêt

David G. Haskell
Champs, 2018

Voyage en apprenance

Séverine Besson
Pearson, 2025

Croyez-en mon expérience : voyage dans les rouages de la pensée

Mireille Bétrancourt, Emmanuel Sander
L'association À seconde vue
Book-e-book, 2023

Autour de la Suisse en 80 cartes : prodigieux voyage à travers le temps et l'espace

Diccon Bewes
Helvetiq, 2015

L'éducation au voyage. Pratiques touristiques et circulations des savoirs

Emmanuelle Peyvel
PU Rennes, 2019

Ceux qui partent

Jeanne Benameur
Actes Sud, 2024

S'ancrer pour voyager

Explorer, apprendre, franchir les frontières



Apprendre, c'est voyager, s'embarquer sur des bateaux inconnus, se risquer sur des terres inconnues. C'est se laisser la liberté de penser et d'apprendre à penser.

La théorie de l'attachement nous aide à comprendre comment cette capacité de penser est liée à une tension entre exploration et sécurité. Pour explorer, physiquement puis psychiquement, tout humain a besoin de construire une base de sécurité externe ; pour ce faire, l'enfant s'étaye sur le pourvoyeur, la pourvoyeuse de soins, qu'elle ou il va progressivement intérioriser pour se créer ses propres repères internes. Dès sa naissance, et avec la progressive maturation aussi bien cognitive que sensori-motrice, l'enfant est pris·e dans une tension entre un désir d'explorer et l'angoisse de perdre sa base de sécurité. Ainsi, le périmètre, la cartographie de ce qu'elle ou il va pouvoir explorer dépend du lien et de la qualité du lien.

Pour certain·e·s enfants apprenant·e·s, les apprentissages représentent un voyage à hauts risques. L'ancrage de l'enseignante, de l'enseignant dans son corps, dans ses savoirs et dans un lien vivant à ceux-ci, dans une qualité de présence à l'autre devient une carte d'embarquement pour ces enfants. Elles et ils pourront ou non s'en servir, prendre ce risque ou rester à quai, se créer une île imaginaire.

"Combien de grands peuples n impriment point de livres et ne lisent pas les nôtres! Comment jugeront-ils de nos opinions? Comment jugerons-nous des leurs? Nous les raillons, ils nous méprisent, et, si nos voyageurs les tournent en ridicule, il ne leur manque, pour nous le rendre, que de voyager parmi nous. Dans quel pays n y a-t-il pas des gens sensés, des gens de bonne foi, d honnêtes gens amis de la vérité, qui, pour la professer, ne cherchent qu à la connaître? Cependant chacun la voit dans son culte, et trouve absurdes les cultes des autres nations: donc ces cultes étrangers ne sont pas si extravagants qu ils nous semblent, ou la raison que nous trouvons dans les nôtres ne prouve rien."

Rousseau, L'Emile



Les territoires disciplinaires sont-ils un frein au voyage ?

Il faut ainsi s'ancrer pour voyager, voyager pour s'ancrer.

Selon Emile Jenny, professeur à la HEP-BEJUNE dans le domaine des didactiques des langues, les territoires disciplinaires peuvent effectivement constituer un frein à l'apprentissage, comme le montre le suivi scientifique Prima-Anima, assuré conjointement par l'Université de Genève et la HEP-BEJUNE (Gajo, Jenny, Steffen & Stübi, 2026). « Les analyses ont en effet révélé que les élèves étaient généralement motivé·e·s par l'allemand dans les premières années d'immersion (1-4e année HarmoS), puis que, pour certain·e·s, cette motivation chutait au moment de l'arrivée de l'allemand comme discipline en 5e année HarmoS.

Ce constat peut surprendre au premier abord, mais au moins deux processus permettent de l'expliquer : l'un psycho-affectif, l'autre didactique.

D'une part, l'enseignement des langues est encore chargé de représentations, parfois très négatives, sur certaines langues, leur utilisation et leur apprentissage. Il est fréquent d'entendre des propos de parents, et même d'enseignant·e·s, affirmant qu'une langue est « difficile » ou « inutile ». Ces discours contribuent à la constitution d'un imaginaire collectif qui peut être rapidement activé par les élèves à la simple lecture du nom de la discipline « allemand » sur une grille horaire, ou au moment de l'annonce du début d'un cours d'allemand. Ces représentations agissent alors comme un frein affectif, bloquant l'intérêt que l'on pourrait avoir pour une langue ou son apprentissage. »



D'autre part, sur le plan didactique, l'immersion se démarque nettement des cours de langue, notamment parce qu'elle fait de la langue un vecteur de communication et non plus un objet de savoir. Ainsi, en immersion, les élèves ont généralement du plaisir à parler, communiquer, créer, en utilisant l'allemand – parfois sans même s'en rendre compte –, mais ils peuvent le percevoir comme une contrainte dès lors qu'il s'agit de l'« apprendre » officiellement dans leur cursus.

C'est donc bien l'effet de l'« étiquetage », ou des « frontières entre les disciplines », qui réclame une attention particulière : dans ce cas, un même objectif est poursuivi par deux approches fondamentalement différentes (Gajo, Jenny, Steffen & Veillette, en préparation). Les territoires disciplinaires ne sont donc pas un frein en soi, mais leur mise en évidence peut en devenir un si elle n'est pas accompagnée dans la conception des dispositifs immersifs.



Deux regards sur le déplacement, la rencontre et le changement.

Du voyage

Emmanuel Bourdier
Flammarion jeunesse, 2021

De travers

Delta & Baptiste Cochard
Le Cric, 2020

Pour apprendre, faut-il aller à pied ?

Rousseau l'affirmait avec force dans *L'Émile* : « Quand on veut voyager, il faut aller à pied. » Fervent défenseur de la marche, le philosophe y voyait lenteur, joie, contemplation, sentiments qui soutiennent l'apprentissage par la curiosité qui s'anime par elle-même quand la personne qui apprend « sait assez pour vouloir apprendre » (*L'Émile*, p. 672). Le voyage commence-t-il alors au moment où l'on quitte la maison ? L'école, quelle qu'elle soit, est-elle aussi l'un des lieux où l'on apprend en voyageant, en se déplaçant dans un monde qui ne nous appartient pas encore ?



"La pensée en mouvement n'est donc peut-être pas une métaphore : elle trouve dans la marche une forme très concrète d'exercice du voyage."

Bien avant Rousseau, marcher conduisait déjà la pensée. Citons, par exemple, les disciples d'Aristote désignés sous le nom de péripatéticiens, du grec *peripatein*, « se promener », même si le folklore a sans doute largement contribué à fixer l'image du philosophe déambulant avec ses élèves. Mais chez les Grecs, la philosophie n'est d'ailleurs pas affaire de discours ou de transmission d'un savoir : elle est aussi manière de vivre, exercice et transformation de soi. Pierre Hadot (1995) a largement démontré combien les écoles philosophiques antiques engageaient l'existence tout entière. La pensée en mouvement n'est donc peut-être pas une métaphore : elle trouve dans la marche une forme très concrète d'exercice du voyage.

Voyager : suivre la route

Il y a quelque chose d'étonnant dans la manière dont la langue japonaise nomme le voyage. Le mot *ryokō* (旅行) est composé de deux kanji : 旅 (*tabi*), qui signifie « voyage », et 行 (*kō*), « aller », « se déplacer ». Mais le caractère 旅 porte une histoire plus ancienne. Il représenterait à l'origine un groupe de personnes rassemblées sous un même étendard et se mettant en marche.

Cette distinction se retrouve aujourd'hui dans l'usage des termes japonais. *Ryokō*, hérité du chinois, désigne le voyage au sens courant, notamment celui que l'on entreprend pour les loisirs ou les vacances. *Tabi*, mot plus ancien dans le vocabulaire japonais, évoque davantage l'expérience du chemin, l'aventure, la découverte. Deux mots pour dire le voyage, comme si la langue distinguait déjà deux manières de partir : voyager pour aller quelque part de prévu, de bien défini, et voyager pour apprendre.



Histoire d'un escargot qui découvrit l'importance de la lenteur
Luis Sepúlveda
Métailié, 2014

Professeure à la Sorbonne, Arlette Kosh (2021) nous plonge dans une histoire de la pédagogie dont les échos avec le monde contemporain ne manquent pas de frapper. À la fin du XVIII[e] siècle apparaît la mode du voyage pédestre (*Wanderung*). L'Allemagne voit émerger un courant de contestation des élites intellectuelles traditionnelles, porté notamment par la philosophie populaire, qui prend ses distances avec les cercles académiques jugés trop abstraits. On prône alors une sagesse pratique et accessible. Exigence de concret qui se retrouve dans la *Wanderung*, qui fait son entrée dans des établissements scolaires pilotes où elle est programmée dans l'emploi du temps hebdomadaire.

Philosophie populaire et pratique du corps participent ainsi d'un même élan de la fin du siècle : rapprocher le savoir de l'expérience vécue, contre l'élitisme d'une culture tour d'ivoire des cercles savants. Dans ces établissements, la marche est considérée comme un outil pédagogique, pour habituer quotidiennement l'adolescent·e à parcourir avec plaisir plusieurs kilomètres à pied. Le voyage entre alors dans l'école, non comme une parenthèse dans les apprentissages, mais comme une manière de les organiser.

Au Philanthropinum de Dessau, cette pratique prend une dimension quasi rituelle. Les élèves se rendent régulièrement à pied jusqu'à un terrain de jeu en pleine nature situé aux abords de la ville, pour des journées consacrées au jeûne et à l'endurance. Chaque année, du 11 juin au 11 août, ils y installent un campement et multiplient les excursions dans les environs pour étudier, sur le terrain, la nature, la géographie, l'agriculture, la chasse ou la pêche. Le reste de l'année, les mercredis et samedis après-midi sont réservés, dès 15 heures, à des *Wanderungen* dans la région. Point d'orgue du calendrier scolaire : chaque 24 septembre, les élèves parcourent à pied les 10 kilomètres qui les séparent du Drehberg, près de Wörlitz, pour célébrer avec la population locale l'anniversaire de la princesse Louise.

La classe se déplace alors hors de ses murs. La nature, la géographie, l'agriculture, la chasse ou la pêche ne sont plus seulement des objets de savoir : elles deviennent des territoires traversés, observés, éprouvés. Le monde extérieur prend place dans l'apprentissage.

Mais c'est surtout entre 1779 et 1786 que l'école pousse l'expérience à son paroxysme, en organisant chaque année de véritables voyages pédestres, de plusieurs jours à plusieurs semaines, sur des distances allant de 20 à 285 kilomètres. Élèves et professeur·e·s y campent ensemble, observent l'environnement traversé et s'adonnent à des jeux sportifs. Au retour, chaque élève doit rédiger, à partir des notes prises en chemin sur son ardoise (*Schreibtafel*), un récit détaillé de son périple. Le meilleur est publié dans la *Dessauische Zeitung für die Jugend*, journal destiné à la jeunesse.

Le voyage ne s'arrête donc pas au retour. Il se poursuit dans l'écriture. Il y a le déplacement, les choses rencontrées, les notes prises en chemin, puis le récit qui transforme l'expérience en objet partageable. Voyager devient une manière de faire connaissance avec le monde, mais aussi de raconter ce que l'on en a appris.

Arlette Kosh souligne pourtant les paradoxes de telles pratiques. Ces dernières préparent aussi les nationalismes dévastateurs et font l'apologie indirecte d'un certain service militaire. Selon elle, « la jeunesse éduquée avec un outil tel que le voyage pédestre est censée apprécier la lenteur de la progression personnelle et la valeur de chaque instant, de chaque détail, tandis que par ailleurs, cette bourgeoisie active et ambitieuse soutient et valorise le progrès technique et industriel, qui suscite chez nombre de contemporains l'impression angoissante que le Temps s'est accéléré et leur échappe ».

Un esprit sain dans un corps sain ? Si la « valeur » de l'idée dépasse souvent l'idée elle-même, la pédagogie comme outil d'éducation devient aussi le lieu d'expérimentation d'idées politiques. Les élèves, cobayes d'un jour, ne choisissent pas toujours leur voyage. La même marche peut ainsi devenir expérience d'émancipation ou exercice de discipline, selon le projet qui l'accompagne. Le voyage scolaire n'est jamais tout à fait hors du projet de société qui le rend possible.

L'« outdoor learning » : *faut-il sortir de la classe pour voyager ?*

Simon Priest, parmi d'autres penseurs, propose une définition en six points de l'éducation en plein air : une méthode d'apprentissage fondée sur l'expérience, qui se déroule principalement à l'extérieur, mobilise les sens, croise plusieurs disciplines et repose sur les relations entre les personnes, mais aussi avec la nature. L'extérieur n'est pourtant pas, à lui seul, ce qui distingue l'*outdoor learning*. Une expérience menée en classe, de l'écriture à la chimie, peut elle aussi mobiliser les sens, croiser les disciplines et faire appel à l'expérience. Sortir de la classe ne suffit donc pas nécessairement à faire voyager. Si la classe de Dessau sort de ses murs, que devient aujourd'hui cette idée d'un apprentissage qui prend place dehors ?

Priest distingue deux grandes approches : l'éducation à l'aventure, tournée vers soi et vers les autres, et l'éducation environnementale, centrée sur les liens avec les écosystèmes. Selon lui, c'est dans la combinaison de ces deux dimensions que l'éducation en plein air prend tout son sens. Ce double mouvement entre environnement naturel et interaction humaine déplace alors le regard : le dehors n'est plus seulement un décor de l'apprentissage, mais un milieu avec lequel il faut composer.

Voyager suppose alors autre chose que changer de lieu : une modification de la relation au monde, aux autres et à ce que l'on croit connaître.

Gilles Blandenier, professeur dans le domaine Mathématiques et sciences de la nature à la HEP-BEJUNE, propose une réflexion au sujet de l'apprentissage en extérieur :

« Tout d'abord, l'observation occupe une place centrale pour se reconnecter avec notre environnement proche, en particulier le vivant. Il faut donc prévoir du temps pour (ré)apprendre à poser un regard sur ce qui nous entoure.

Ensuite, et comme pour toute activité pédagogique, la question du sens est primordiale. Même si on poursuit des objectifs riches en termes de savoirs à acquérir par les élèves lors d'une sortie, le contact avec notre environnement est d'abord une affaire de ressenti : il fait chaud, il pleut… On doit donc en tenir compte, car cela a des influences fortes sur les apprentissages visés. Par exemple, pendant une activité au bord de la rivière, l'intention était d'apprendre à reconnaître les petits organismes du cours d'eau et les élèves se souviennent surtout du fait que l'eau était froide…

Pour qu'elles fonctionnent bien, ces pratiques doivent être régulières afin qu'elles ne demeurent pas une exception, certes très bienvenue, mais trop déconnectée des autres pratiques scolaires. »

> "Désormais, la religion de ces vestales sportives est faite : la neige et la mer sont propres, l'Europe est décadente, les propositions du monde adulte hypocrites et douteuses. Donc : larguer les amarres."
>
> **Bouvier Maillart, Témoins d'un monde disparu**

Le premier voyage scolaire n'est peut-être pas celui que l'école organise. Il commence devant la porte de la maison, lorsque l'enfant prend le chemin de l'école. Cet endroit « entre deux » joint une sphère sociale à l'autre, la famille et l'institution, le monde privé et le monde public. Sorte de *no man's land* pourtant peuplé de rencontres, de détours, de conflits et de promenades qui nous construisent.

Ce moment de marche prend tant d'heures et d'instants dans la vie d'un enfant ou d'une personne adolescente. Celui de l'école publique a fait l'objet d'une étude relatée dans *Enjeux pédagogiques* (Moody et al., 2018), étude qui montre comment les enfants s'approprient ce tiers-lieu comme lieu d'apprentissage d'une certaine autonomie. Un espace où l'enfant, livré à une certaine autonomie, apprend à gérer le risque, à négocier des conflits et à exercer une forme de liberté d'action que ni la maison ni l'école ne lui offrent pleinement.

Ce chemin, souvent perçu comme un vecteur de dangers, n'en est pas moins émancipateur. Contrairement à l'idée reçue d'un chemin de l'école de plus en plus menacé, plusieurs études historiques menées en Grande-Bretagne et en Allemagne montrent une stabilité relative, sur soixante ans, des distances parcourues et des façons de s'y rendre : ce sont surtout les trajets eux-mêmes qui se sont complexifiés, avec la garde partagée, les loisirs ou la météo (Moody et al., 2018).

Passer du terrain de la famille à celui de l'école, est-ce un véritable voyage ?

Selon Stefanie Rienzo, nouvelle collaboratrice scientifique à la Haute École Pédagogique BEJUNE et postdoctorante au Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève, dont le sujet de thèse était la construction ordinaire de la collaboration école-familles : « Oui, passer de la famille à l'école constitue bien un voyage. Chaque matin, l'enfant quitte un univers familier pour rejoindre un autre paysage, peuplé de nouvelles personnes, de nouveaux codes, d'autres attentes et d'autres manières de parler, d'apprendre ou d'être ensemble. Même lorsque ces deux mondes se ressemblent, franchir leur frontière demande de s'adapter. Pour certain·e·s enfants, le voyage est plus dépaysant encore : les cultures, valeurs et pratiques familiales peuvent être plus éloignées de celles que l'école reconnaît et valorise. Différentes, mais pas moins riches. Comme tout voyage, celui-ci peut ouvrir de nouveaux horizons et susciter de belles découvertes, mais il peut aussi être éprouvant lorsque les codes paraissent étrangers et les normes trop rigides pour laisser une place à d'autres façons d'être et de faire. Pourquoi, alors, demander aux seul·e·s enfants et à leurs familles de parcourir toute la distance ? À l'école aussi de faire une partie du chemin, en accueillant la diversité des voyageurs et voyageuses et de leurs bagages. C'est là que la collaboration entre l'école et les familles prend tout son sens : construire des ponts entre ces deux mondes pour permettre à chaque enfant de voyager entre eux sans devoir laisser une partie de son identité à la frontière. »

Selon la Constitution fédérale, l'enseignement de base est obligatoire et gratuit, ce qui signifie que le trajet scolaire ne doit pas représenter une difficulté déraisonnable pour l'enfant et que cantons et communes sont tenus d'agir si le chemin est trop long, trop difficile ou dangereux. Le chemin de l'école, c'est aussi le chemin de toutes les peurs. Les normes de sécurité attendues rassurent principalement les parents et engagent parfois très fortement le corps enseignant.



le chemin de l'école, une première aventure.



CRÉDIT IMAGE: HTTPS://JOURNALS.OPENEDITION.ORG/SOURCESARCHE/71

visionnez le film

Sur le chemin de l'école

Pascal Plisson
Praesens-Film, 2013



découvrez l'article en ligne

Les enfants sur le chemin de l'école: tiers-lieu et agency

Sara Camponovo
Revue des sciences sociales (Strasbourg), 2020

L'idée même de repenser le trajet de l'école à pied émerge dans les années 1990, notamment dans les zones urbaines, dans un contexte de retour à certaines valeurs liées à l'autonomie, à la mobilité douce et à la réappropriation de l'espace public. En Suisse, elle démarre en 1999 à Lausanne, dans le quartier des Fleurettes. Portée par un groupe de parents motivés, elle trouve le soutien de la Ville. Son nom, Pedibus, s'inspire de l'expression familière « aller à pedibus ». Trois ans plus tard, l'Association transports et environnement (ATE) prend le relais et se charge de coordonner le développement de l'initiative à plus grande échelle.

On émet alors des critères qui définissent un chemin de l'école jugé « acceptable ». Drôle de changement, quand on songe au nombre d'années durant lesquelles il aurait paru impossible, et tout aussi saugrenu, d'imaginer que les enfants puissent aller autrement à l'école. On pense en Suisse notamment au contexte rural et aux images du film d'Henry Brandt, *Quand nous étions petits enfants,* dans lequel on imagine les enfants traverser la campagne par tous les temps, qu'il fasse nuit, qu'il vente ou qu'il neige.

Ce qui était autrefois ordinaire devient alors une pratique à organiser, à encadrer, parfois à sécuriser. La question n'est plus seulement celle de la distance ou du chemin, elle concerne aussi ce qu'un·e enfant est supposé pouvoir affronter seul. Le trajet scolaire devient ainsi un petit laboratoire de nos représentations de l'enfance : entre autonomie souhaitée et vulnérabilité redoutée.

Il y a dix ans de cela, l'Unesco montait une exposition mettant en contraste les chemins de l'école : entre pays en guerre, zones affectées par le réchauffement climatique, environnements soumis à une nature plus ou moins hostile ou quartiers en proie à la violence. Le contraste est fort aussi entre ces groupes d'enfants, solidaires, volontaires, résignés, mais aussi rayonnants de joie sur leur chemin ardu vers un droit au savoir.

Chaque chemin de l'école est une manière de questionner les défis et les dangers auxquels les sociétés confrontent les enfants. Il dit quelque chose du monde dans lequel ils grandissent, des risques qu'on leur demande d'affronter, mais aussi des protections que nous construisons autour d'eux. Le chemin de l'école devient ainsi un espace où se lisent les manières dont une société considère l'enfance, son autonomie et sa vulnérabilité.

Le voyage scolaire apparaît alors sous une forme particulière. Il n'est plus seulement le déplacement exceptionnel organisé par l'institution, celui qui conduit une classe ailleurs pour quelques heures ou quelques jours. Il existe aussi dans la répétition quotidienne d'un trajet, dans les quelques kilomètres entre la maison et l'école, dans les espaces traversés sans même toujours les regarder. Il existe dans ce qui se découvre à hauteur d'enfant, dans les détours, les rencontres, les peurs et les habitudes qui finissent par constituer un territoire familier.

Enfin, apprendre revient à vivre une vie dans un monde qui nous forme, par le moyen des programmes d'études, mais souvent sans choix. Difficile de cartographier les chemins du développement de l'enfant et d'en dire les territoires. Le voyage scolaire ne serait alors qu'une des formes visibles d'un voyage beaucoup plus vaste : celui par lequel l'enfant quitte à pied, peu à peu, les territoires familiers, rencontre d'autres lieux, d'autres récits, d'autres manières de voir et apprend à s'y orienter.

Cette idée d'un savoir qui se construit au rythme du pas, le journaliste américain Paul Salopek, lauréat du prix Pulitzer, en fait la démonstration depuis 2013 avec son projet Out of Eden Walk : une traversée à pied de 42 000 kilomètres qui suit, continent après continent, les traces de la première dispersion humaine hors d'Afrique. Parti d'Herto Bouri, en Éthiopie, l'un des plus anciens sites de fossiles humains connus, Salopek doit rallier la Terre de Feu, à la pointe sud de l'Amérique du Sud.

La fugue à pied ou le voyage pathologique ?

Ian Hacking nous plonge dans l'histoire d'Albert, un jeune homme presque analphabète qui, dès l'adolescence, se met à disparaître régulièrement pour partir marcher sur des distances hallucinantes, jusqu'à 70 kilomètres par jour. Arrêté à bout de forces par la police, à moitié somnambule et amnésique, il devient le patient d'un médecin hors norme: le docteur Tissié, psychiatre à Bordeaux, passionné de vélo et de sport en plein air, qui publie en 1887 une thèse sur son cas et contribue à fixer la notion de « voyage pathologique ».

L'histoire racontée par Hacking introduit une autre figure du voyage, bien éloignée des péripatéticiens, des élèves de Dessau ou des pratiques contemporaines de l'*outdoor learning*. Albert ne marche ni pour apprendre, ni pour contempler, ni pour franchir un territoire. Il s'échappe.
Et ce départ semble précisément vouloir échapper à toute intention pédagogique.

Le voyage devient alors fugue, déplacement sans destination, mouvement qui ne produit pas de connaissance. Là où la pédagogie cherche à donner un sens au déplacement, la fugue rappelle le désir de partir sans que l'on sache exactement vers quoi.



Sa démarche est née d'un rejet du journalisme classique, celui qui débarque dans un pays, rapporte l'actualité en vitesse et repart aussitôt. Convaincu que raconter une histoire suppose de s'y immerger et de la vivre, Salopek a fait du pas lent tout au long du périple de l'humanité une méthode à part entière, qu'il désigne lui-même comme du *slow journalism*. À chaque étape, accompagné d'un guide local, il recueille les récits de vies ordinaires. Son blog propose également des activités dédiées à tous les âges, comme autant de manières de suivre le voyage et de regarder autrement les lieux traversés. Manière de se plonger en classe dans la grande marche de l'humanité.

Découvrez son récit et ses images

Envie d'aller plus loin ? Explorez les activités pédagogiques à réaliser avec vos élèves (en anglais)

Voyager dans les espaces de *fiction*

À l'heure du grand succès de « L'Odyssée », on peut se souvenir que, bien avant l'enseignement scolaire tel que nous le connaissons, une part importante de l'éducation passait par l'écoute et l'imprégnation des grands récits. Les récits homériques transmettaient ainsi bien davantage que des histoires de voyages et d'exploits : ils donnaient à voir des manières d'agir, de penser le monde comme d'y faire face ; ils donnaient l'occasion de s'imprégner d'une culture.



Une inépuisable source de rêverie et d'aventure !

Atlas des mondes imaginaires : De l'île au trésor à la Terre du Milieu

Huw Lewis-Jones
EPA ÉDS, 2020

Achille, par exemple, pouvait ainsi être à la fois, selon la formule consacrée, « diseur de discours et faiseur d'exploits » (Chant IX, vers 443). Il apprenait par les paroles, mais aussi par l'exemple. À l'inverse, l'idéal d'une éducation guerrière et strictement disciplinaire, parfois associé à Sparte, a pu être dénoncé par certain·e·s pédagogues, tel Marrou, comme une véritable « escroquerie morale » (H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, p. 52, in Pailler, J.-M., & Payen, P. (éds.). (2004). *Que reste-t-il de l'éducation classique ?* Toulouse : Presses universitaires du Midi).

Cet enjeu culturel du récit trouve un écho intéressant chez Jerome Bruner. Dans *Actual Minds, Possible Worlds* (1986), il distingue deux grandes manières de construire du sens. Le mode paradigmatique cherche des relations logiques, causales et vérifiables. Le mode narratif, lui, s'intéresse aux actions humaines, aux intentions, aux situations singulières et à leurs significations. Raconter ou écouter une histoire, ce n'est donc pas simplement recevoir un contenu à traduire sous forme de schémas ou acquérir une logique. C'est apprendre à voir autrement.

Le récit permet d'interpréter une situation, de percevoir des intentions, de considérer plusieurs points de vue, d'imaginer les conséquences possibles d'une action et de prendre position, voire de changer de position. C'est en cela que la fiction peut avoir une véritable portée pédagogique. Elle ouvre un espace où le monde n'apparaît plus comme allant de soi : il aurait pu être différent, il l'a été et il pourrait encore le devenir. En cela, lire en classe est un voyage.

Paul Ricœur en fait lui aussi un outil de construction de soi face aux autres : le récit constitue un espace où les enjeux moraux peuvent être mis en jeu et discutés. Pour l'élève, un récit devient alors un lieu d'interrogation et de confrontation : que ferais-je à sa place ? Pourquoi agit-il ainsi ? Que pourrait-il faire autrement ? Qui a raison ? Peut-on seulement trancher ?



Raconter une histoire, dans cette perspective, ce n'est donc pas quitter le réel, c'est voyager en son sein, dans des espaces fictionnels. Perdre ces espaces d'interrogation au sujet de l'humain que sont les mythes, c'est perdre une considération essentielle : celle qu'« un humanisme bien ordonné ne commence pas par soi-même, mais place le monde avant la vie, la vie avant l'homme, le respect des autres avant l'amour-propre » et que même un séjour d'un ou 2 millions d'années sur cette terre ne saurait servir d'excuse à une espèce quelconque, fût-ce la nôtre, pour se l'approprier comme une chose et s'y conduire sans pudeur ni discrétion (Lévi-Strauss, C. (1968). Mythologiques 3. *L'origine des manières de table*. Plon, p. 422).

Les voyages que l'on raconte ne sont pourtant jamais seulement des récits d'histoires passées. Ils sont aussi des constructions. Le triptyque fiction / narration / mise en texte, proche de la distinction genettienne histoire / récit / narration, est parfois source de confusion dans les manuels et dans la formation (Reuter). Selon Genette (1983), dès qu'il y a acte ou événement, il y a histoire, du fait de la transformation d'un état antérieur en état ultérieur. Il faut alors imaginer la pluralité des définitions possibles du récit, comme de la fiction. Ce que nous appelons une histoire n'est jamais tout à fait séparé de la manière dont celle-ci est racontée.

Cette difficulté à distinguer ce qui a été vécu, imaginé, lu ou raconté n'est d'ailleurs pas seulement littéraire. Les travaux de Johnson et de ses collègues sur la mémoire ont montré que se souvenir n'est pas comme opérer un retour de bande sur une vidéo. Le souvenir repose sur un jugement actif de la source : « Est-ce que j'ai vraiment vu ça, ou est-ce que je l'ai imaginé, rêvé, lu quelque part ? » Ce jugement peut se tromper, notamment parce qu'il s'appuie sur des indices fragiles (la richesse des détails, l'émotion ressentie, la facilité avec laquelle le souvenir revient…) plutôt que sur une étiquette fiable « source : réel » collée à chaque souvenir. La frontière entre expérience vécue et expérience racontée est ainsi moins étanche que nous pourrions le croire.

On parle alors notamment d'erreurs d'attribution de la source : nous pouvons nous souvenir d'une chose sans plus savoir d'où elle vient. La fiction ne reste donc pas nécessairement à sa place, soigneusement rangée du côté de l'imaginaire. Elle peut s'incorporer à notre manière de se rappeler, de penser et de raconter le monde. À l'heure de la *fantasy proneness*, de la propension à la fantaisie étudiée notamment dans ses formes pathologiques, et du *reality checking* évoqué à chaque instant, on peut alors s'interroger sur la place accordée à l'imaginaire fantastique, romantique et à la complexité de l'humain dans la culture enseignée.

suivre le fil de l'aventure

à la frontière
des mondes connus

Pas facile, pour un enfant comme pour un adulte, de délimiter les frontières du récit, du réel et de la fiction. Tant mieux ?

Car ces frontières ne condamnent-elles pas le vrai voyage dans les livres ? Jules Verne, par exemple, voyagera si peu au regard de l'ampleur de son œuvre. L'auteur construit pourtant une immense géographie littéraire à partir de récits, de cartes, de sources scientifiques et d'imagination. Il voyage à partir de ce qui lui est raconté du monde. Aujourd'hui, certains auteurs et autrices voyagent sur Google Maps, d'autres se plongent dans des dossiers, des archives, des témoignages ou des images pour nous raconter des voyages qu'ils n'ont pas nécessairement accomplis.

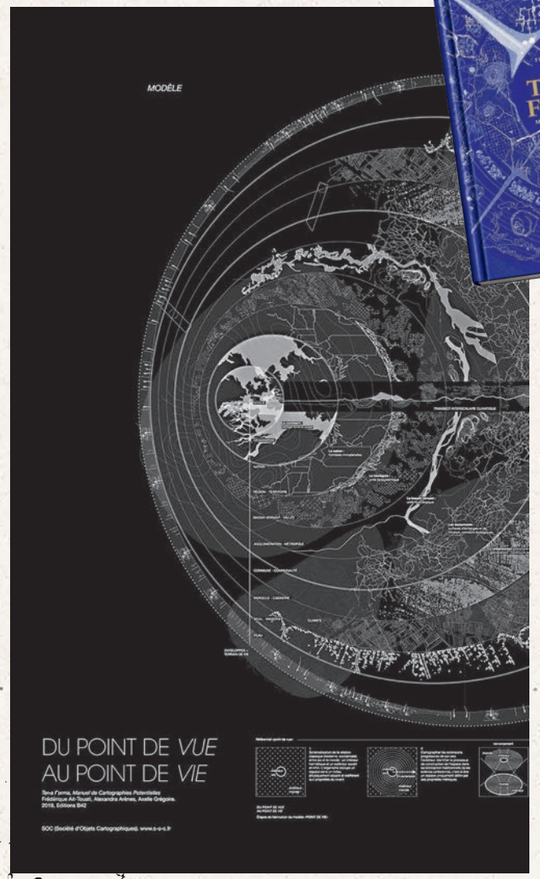
Alors peut-être que ce sont les histoires que l'on nous raconte, plus que le voyage lui-même, qui nous apprennent à nous orienter dans le monde.

Un voyage n'est jamais sans histoires. Il n'existe pas de déplacement qui ne soit déjà accompagné de récits, de représentations, de souvenirs et d'attentes. On ne découvre jamais tout à fait un lieu sans avoir, d'une manière ou d'une autre, imaginé ce qu'il pouvait être.

Voyager dans les espaces de fiction, ce serait alors aussi apprendre à se déplacer dans des mondes qui ne sont pas les nôtres, à adopter d'autres points de vue, à envisager d'autres possibles. Peut-être est-ce là l'un des enjeux d'apprendre : non pas seulement savoir où l'on est, mais apprendre à s'orienter dans les histoires que les autres racontent du monde.

"Et pendant que les purs, les vrais intelligents
Vous savez ceux qui sont toujours au premier rang
Pendant qu'ils vivent la vie des autres
La vie des bons auteurs, la vie des douze apôtres
Moi j'vis la mienne et vive le naufrage
Moi j'vis la mienne et vive le voyage
Un bout de soleil tombé du ciel au creux de ma main
Et je voyage
Un chant d'oiseau qui s'est perdu parce que personne
l'a entendu
Et je voyage (...)"

Le Cancre de Lény Escudéro



Terra Forma

manuel de cartographies potentielles

L'image de couverture provient d'un ouvrage hybride, à mi-chemin entre l'essai et l'atlas, qui vise à repenser la représentation du monde à l'ère des crises écologique et sociale. Les cartes classiques, élaborées à partir d'une perspective aérienne, offrent des difficultés à représenter les éléments vivants, les flux et les interactions qui constituent la « zone critique », cette mince pellicule où s'exprime la vie sur Terre. Les autrices proposent des « cartographies potentielles » qui adoptent le point de vue des vivants, intègrent le temps, les relations et les controverses, et ne se limitent pas à représenter des frontières. Cet ouvrage se caractérise par sa richesse en contenu visuel et se positionne comme un guide pratique, accompagné d'un ensemble d'exercices permettant l'élaboration de nouvelles cartes. L'approche des autrices reflète l'influence de Bruno Latour, avec qui elles ont collaboré, en particulier sur la notion de Gaïa.

Terra Forma
manuel de cartographies potentielles
Aït-Touati, F., Arènes, A. et Grégoire, A.
Éditions B42, 2019
ISBN : 978-2-490077-10-6

"Nous ne voyageons pas pour
le plaisir de voyager que je sache,
dit Camier. Nous sommes cons, mais
pas à cé point-là."

Beckett, Mercier et Camier, 1970

Course d'école & voyage d'études

Ces sorties font partie des souvenirs marquants de la scolarité, mais elles suscitent aussi bien des questions. Nous avons donné la parole à deux professionnel·le·s : un directeur de lycée, Christophe Stawarz (lycée Blaise Cendrars, La Chaux-de-Fonds) et une directrice des premiers cycles de l'enseignement, Maite Rodriguez Veuve (directrice 1-6, Centre des Deux Thielles). Elle et il répondent, chacun avec son expérience du terrain, mais aussi avec son engagement personnel face aux enjeux d'aujourd'hui, qu'il s'agisse d'éducation, de formation ou d'environnement. Au cœur de leurs réponses, une idée : celle d'un décentrement essentiel au sein de l'école que l'on fréquente.



Maite Rodriguez Veuve
Directrice 1–6, Centre des Deux Thielles

Course d'école

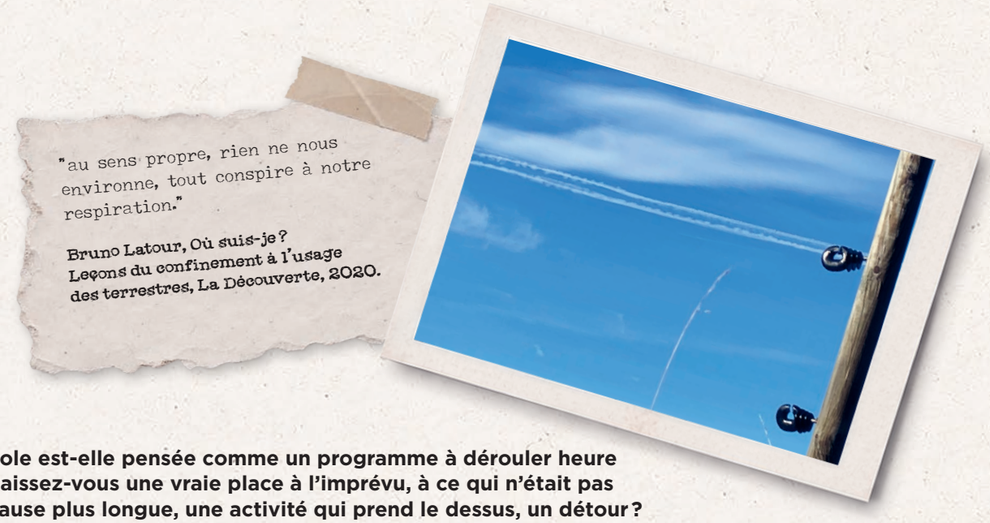
Faut-il maintenir les courses d'école ? Quelle est leur valeur — culturelle, sociale, éducative — dans le monde d'aujourd'hui ?

Oui, je suis d'avis que les courses d'école doivent être maintenues.

Leur valeur est tout à la fois : culturelle d'abord, puisqu'elles permettent à tous les élèves de visiter des lieux d'intérêt ; sociale ensuite, puisque les élèves doivent évoluer au sein d'un groupe et découvrir de nouvelles sensations durant ces moments partagés ; éducative enfin, puisque les règles sociales apprises en classe doivent être transférées à d'autres espaces de la vie ordinaire. Aujourd'hui, apprendre à passer du temps ensemble et apprivoiser la façon d'être en lien avec les autres – même s'ils sont différents de moi – me paraissent des expériences fondamentales, à condition que l'école puisse offrir l'accompagnement humain nécessaire.

Dans la course d'école, qu'est-ce qui prime : la découverte d'un lieu (une nature, un site, une activité) ou ce que les élèves vivent ensemble ce jour-là (les jeux, les relations, les liens entre enfants et avec les enseignant·e·s en dehors du cadre habituel) ? Et l'un peut-il vraiment se faire sans l'autre ?

Si la destination influence certainement la motivation initiale de la classe, en lien avec leurs représentations respectives, c'est bien ce que le groupe vit ce jour-là qui compte. Inutile de prévoir des activités extraordinaires si les élèves sont entravé·e·s par un état d'esprit négatif. Expérimenter le fait d'être ensemble, ailleurs, peu importe la destination, voilà ce qui devrait être au cœur de la sortie.



La course d'école est-elle pensée comme un programme à dérouler heure par heure, ou laissez-vous une vraie place à l'imprévu, à ce qui n'était pas prévu — une pause plus longue, une activité qui prend le dessus, un détour ? Qui décide, au fond, de ce que les enfants doivent faire et vivre ce jour-là… et est-ce négociable une fois sur place ?

La manière de penser le projet diffère d'une classe à l'autre. Les titulaires ont une grande latitude pour construire leur sortie, la limite étant plutôt financière. Nombreuses sont les courses qui incluent « temps libre » dans leur programme, entre deux activités parfois, autour du repas souvent. Les projets sont habituellement pensés avec les élèves, en extension d'un thème travaillé en classe, ou alors comme activité « récompense », plus ludique. Certains aiment les journées organisées, d'autres privilégient une journée plus flexible ; la plupart des projets combinent les deux.

Comme les élèves rencontrent plusieurs enseignant·e·s tout au long de leur scolarité, elles et ils expérimentent ainsi différentes modalités de course d'école.

Est-il parfois demandé aux enfants de garder une trace de leur course d'école (un dessin, un petit texte, un souvenir à partager, une reprise en classe le lendemain) ou la journée se referme-t-elle sur elle-même une fois rentré·e·s à l'école ?

Je l'entends et le vois souvent aux cycles 1 et 2 ; c'est peut-être moins habituel au cycle 3.

La course d'école est-elle devenue une sortie à davantage sécuriser et encadrer ? Et si oui, qu'est-ce que les enfants d'aujourd'hui n'ont plus l'occasion de vivre — en termes de liberté, de jeu non dirigé, de petites prises de risque — que vos propres courses d'école permettaient il y a vingt ou trente ans ?

Oui, la sécurité s'accroît depuis plusieurs années. Il y a par exemple l'encadrement des baignades qui est très réglementé et, actuellement, c'est une meilleure connaissance des adultes accompagnant·e·s qui est recherchée (analyse des casiers judiciaires).

Je crois que les temps hors contrôle d'adultes se font de plus en plus rares pour les jeunes… Qui accepte que la fatalité puisse faire partie de leur vie ?

Comment pensez-vous l'inclusion d'enfants à besoins particuliers, allergies, mobilité réduite, anxiété, ou dont la famille a peu de moyens : la course d'école peut-elle être conçue pour toutes et tous dès le départ, ou faut-il l'adapter au cas par cas, quand un besoin ou un obstacle se présente ?

Je prône l'élaboration d'un projet en adéquation avec le groupe qui y participera. Plutôt que de dupliquer un même programme d'année en année, il est judicieux de le faire évoluer selon les capacités de tous ceux qui le vivront. Instituer le fait d'être ensemble et donner une place à chacun·e. C'est là l'idéal qui nous guide.



Christophe Stawarz, directeur de lycée, lycée Blaise Cendrars, La Chaux-de-Fonds

Voyage d'études

Faut-il maintenir les voyages d'études ? Quelle est leur « valeur culturelle » dans le monde d'aujourd'hui ?

Je suis d'avis que les voyages d'études doivent être maintenus. Le déplacement physique, s'il est intelligemment conçu, continue d'être au service du déplacement intérieur qui est au cœur de toute formation, avec la mise en question des évidences, des certitudes, des représentations qu'elle suppose. L'éducation au voyage, au sens du voyage, à ce que l'on est en droit d'attendre d'un tel mouvement à la surface de la planète représente également un enjeu important, à l'heure où le tourisme de masse le plus débridé et le plus absurde bat son plein. Exotisme de proximité, exploration lente plutôt que consommation effrénée, mobilité douce : telles sont quelques-unes des valeurs que le voyage d'études peut avoir l'ambition de porter.

Dans les voyages d'études, qu'est-ce qui prime : la découverte d'un lieu extérieur (un patrimoine, une ville, une culture) ou ce que le groupe vit (les relations, l'autonomie, le vivre-ensemble) ? L'un peut-il vraiment se faire sans l'autre ?

À mon sens, il ne faut pas opposer ces deux facettes importantes de tout voyage d'études. La découverte patrimoniale (patrimoine culturel, mais aussi patrimoine naturel et patrimoine immatériel) est bien sûr au cœur de cette activité, mais l'expérience collective dont elle s'accompagne est tout aussi essentielle. Dans une société marquée par l'atomisation du corps social, la séquestration algorithmique des individus sur des îlots identitaires, l'appauvrissement de l'aptitude au dialogue nuancée, un enjeu essentiel de la formation réside précisément dans l'organisation de moments de vie collective où la construction de soi à travers la relation à l'autre s'impose. Or le voyage d'études constitue précisément l'un de ces temps forts de la vie collective offerte aux étudiant·e·s.



Le voyage d'études est-il pensé comme un programme à dérouler heure par heure, ou est-il laissé place à l'imprévu, au détour, à ce qui n'était pas prévu dans le carnet de route ? Qui décide, au fond, de ce que les élèves doivent voir et retenir… et est-ce négociable une fois sur place ?

« L'important n'est pas de voir, mais d'avoir vu », disait avec sarcasme Philippe Delerm en ironisant sur une certaine pratique du voyage.

Si le voyage se résume à la réalisation méthodique d'un programme intégralement tracé d'avance, il manque incontestablement sa cible. À son retour, la voyageuse ou le voyageur ne pourra que cocher dans son guide ou sur les pages internet précédemment consultées les *must-sees* qu'il aura parcourus. Mais qu'aura-t-il vu lui-même, singulièrement, et que retiendra-t-il de son déplacement si ce n'est la répétition désespérante d'une litanie de clichés.

Laisser de la marge à l'imprévu, laisser le voyage nous faire et nous défaire, plutôt que de faire le voyage de bout en bout, pour paraphraser Nicolas Bouvier, devrait être une règle fondamentale à mettre en œuvre au moment de son organisation et de son déroulement. Cet espace de liberté pour faire advenir l'expérience de la vie dans ce qu'elle a de plus inattendu devrait systématiquement être aménagé et discuté au préalable avec les élèves. Toutefois, cet objectif entre souvent en contradiction avec un autre impératif attaché au voyage d'études, à savoir celui de « rentabiliser » au maximum le temps limité à disposition.

Est-il parfois demandé à vos élèves d'emporter leur voyage dans une production pédagogique (un carnet, un texte, un objet à partager, une exploitation en classe…) ou le voyage se referme-t-il sur lui-même une fois de retour au lycée ?

Cette production n'est pas systématique, mais elle est encouragée et assez régulièrement pratiquée. Quelques exemples : la transformation du voyage d'études en une suite poétique, façon *Feuilles de route* de Blaise Cendrars (recueil de poèmes retraçant son voyage du Havre au Brésil et retour) ; la rédaction d'un rapport quand le voyage revêt une dimension scientifique et est lié à l'option spécifique choisie par les élèves (exemple : découverte du Centre océanologique de Bretagne à Brest) ; au retour du voyage ou avant sa réalisation, la lecture et l'analyse d'une œuvre littéraire en lien avec la destination.

"Le voyage pose les bonnes questions sans fournir toutes les réponses. Le moment venu, il faut qu'une réflexion fondamentale succède à une expérience qui ne l'était pas moins, et la complète."

Ella Maillart & Nicolas Bouvier, Témoins d'un monde disparu

temps libre

retour

Le voyage d'études doit-il être aujourd'hui davantage sécurisé et encadré ? Et si oui, qu'est-ce que les élèves d'aujourd'hui n'ont plus l'occasion de vivre que vos propres voyages scolaires permettaient il y a vingt ou trente ans ?

La question de la sécurité et du besoin de contrôle et d'encadrement s'est renforcée, c'est incontestable. Trois éléments se conjuguent pour l'expliquer : **a)** la problématique de la responsabilité des accompagnatrices et accompagnateurs en cas de survenue d'un problème ; ceux-ci sont davantage sur le qui-vive que précédemment ; **b)** la crainte de certains parents très/trop protecteurs qui souhaiteraient influer sur le choix de la destination en fonction de la dangerosité supposée des lieux envisagés, mais c'est plutôt rare ; c) la crainte de certain·e·s élèves eux-mêmes plus prudents dans leurs prises de risque en raison de leur représentation du monde actuel, perçu comme moins sûr, plus dangereux, plus anxiogène.

De façon générale, je n'ai toutefois pas le sentiment que ce que vivent les élèves aujourd'hui a radicalement changé par rapport à ce qui s'expérimentait il y a trente ans.

Comment pensez-vous l'inclusion d'élèves qui manquent de moyens comme celles et ceux à besoins particuliers : le voyage peut-il encore être conçu pour toutes et tous, ou faut-il l'adapter au cas par cas, quand un besoin ou un obstacle se présente ?

Le manque de moyens financiers ne peut en aucun cas être un obstacle à la participation au voyage d'études qui est conçu au lycée Blaise-Cendrars comme une activité obligatoire faisant partie intégrante de la formation. Les élèves issu·e·s de familles à revenus modestes sont invité·e·s à déposer une demande de soutien et le lycée dispose des moyens nécessaires pour proposer des subventions à même de régler ce problème.

Pour ce qui est des autres besoins particuliers, il est nécessaire idéalement de concevoir des voyages, des destinations et des activités susceptibles de convenir à tous les élèves dans une perspective d'intégration maximale. Mais des ajustements au cas par cas sont inévitables, en fonction des besoins particuliers qui s'expriment.

… de reporter à la formation à l'enseignement



CRÉDIT IMAGES : MICHEL BEURET

MICHEL BEURET, ANCIEN REPORTER EN ZONES DE CONFLITS (« NOUVEAU QUOTIDIEN », « LE TEMPS », « L'HEBDO », RTS), AUTEUR ET ESSAYISTE, AUJOURD'HUI EN FORMATION AU SECONDAIRE I ET II.

« L'enseignement et le voyage ont beaucoup en commun. Tous deux opèrent un déplacement. Mais tout déplacement spatio-temporel est-il encore un voyage s'il ne nous augmente pas ? « Voyage d'affaires », « agence de voyage » sont peut-être des paradoxes. Car l'imprévu, l'improviste, l'inattendu, la survenue, l'étonnement sont les rouages même du voyage, de l'esprit d'aventure et de découverte. Ils nous augmentent, nous guident, nous changent, aiguisent notre vision et l'accès à nos ressources. Comme un miroir, le Dehors nous renvoie vers le Dedans, découvrir en nous des espaces insoupçonnés. L'Ailleurs et l'Autre nous ouvrent cette porte. « On pense faire un voyage et c'est le voyage qui nous fait », écrivait Bouvier. L'enseignant·e et l'apprenant·e font un voyage eux aussi et procèdent par leur relation à un déplacement analogue. Le premier en emmenant le second dans un espace de connaissance, de la matière et de soi-même. Le second en renvoyant au premier les échos de son voyage, parfois harmonieux, parfois inconfortable et tâtonnant. Mais on en apprend autant à manquer la cible qu'à atteindre son but. Sinon davantage. Savoir écouter, voir, ressentir, voire ne rien attendre, permet parfois à l'essentiel d'advenir. C'est ainsi que le voyage peut commencer chaque matin, au sortir de chez soi, par notre attention portée au monde, jusque dans une salle de classe. »

Been There & *All inclusive*

Les courts-métrages *Been There* et *All inclusive* de la réalisatrice Corina Schwingruber Ilić (défilés de camping-cars, omniprésence du téléphone portable, selfies dans les plus beaux écrins de nature, croisières filmées dans tous leurs délires d'artifices…) offrent une matière particulièrement riche pour interroger, avec des adolescent·e·s, notre rapport au voyage. Ils permettent de questionner les représentations et les croyances que celui-ci véhicule, mais aussi les dérives sociétales qui l'accompagnent.

Ce sont des images sans commentaire, souvent teintées d'ironie, qui laissent pourtant une trace amère. Elles donnent à voir un tourisme devenu spectacle, où l'expérience semble parfois céder la place à sa mise en scène et à sa captation. Que cherchons-nous lorsque nous voyageons ? À découvrir, à vivre, à nous montrer, ou simplement à pouvoir dire que nous y étions ?

Interrogée par *Enjeux pédagogiques* sur le conseil qu'elle donnerait à des élèves à propos du voyage, la réalisatrice répond : « Si l'on veut voyager, il faut le faire en pleine conscience, et non pas simplement pour voyager ou pour pouvoir dire qu'on y est allé. Vivez l'instant présent, montrez de l'intérêt et découvrez d'autres pays et cultures : ce ne sont pas seulement une matière à faire des photos. »





Voyager, apprendre : de quoi parle-t-on vraiment ?

Autour de l'ouvrage « Renoncer aux voyages »
écrit par Juliette Morice



AGRÉGÉE ET DOCTEURE EN PHILOSOPHIE, MAÎTRESSE DE CONFÉRENCES À L'UNIVERSITÉ DU MANS, JULIETTE MORICE EST SPÉCIALISTE DE L'HISTOIRE DES VOYAGES ENTRE LE XVIe ET LE XVIIIe SIÈCLE. SON LIVRE *RENONCER AUX VOYAGES* PARAÎT EN 2024 AUX PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. LE TITRE EST À L'INFINITIF, MAIS IL N'A RIEN D'UN MOT D'ORDRE : PAS DE POSTURE IDÉOLOGIQUE, L'OUVRAGE CHERCHE D'ABORD À ÉCLAIRER LE PRÉSENT. AVANT DE SAVOIR QUE FAIRE, ENCORE FAUT-IL SAVOIR DE QUOI L'ON PARLE.

Un mot que tout le monde emploie, que personne ne définit

Voilà le premier paradoxe : tout le monde croit comprendre le mot « voyage », mais personne ne parvient vraiment à le définir. Parle-t-on d'une petite promenade, d'une véritable errance, d'une pause, d'un exil ? Par-delà les clichés, qui saurait dire ce que c'est ? Pire : on confond souvent ce qu'est un voyage avec ce qu'est un bon voyage, et l'on condamne les « mauvais » voyageurs comme s'il existait une vérité du voyage. Or, rappelle Juliette Morice, les phrases du type « un vrai voyage, c'est… » sont presque toujours problématiques.

Même la définition la plus sobre (le déplacement d'une personne entre deux lieux pendant un certain temps) ne résiste pas longtemps. Quelle distance faut-il parcourir ? Quelle durée ? Un voyage perpétuel est-il encore un voyage ? Le moyen de transport en fait-il partie ? Et la vérité du voyage se loge-t-elle dans le mouvement ou dans l'arrivée ?

Ces questions, il nous apparaît qu'elles se posent tout autant à l'école. Apprendre, est-ce une affaire de quantité ou de qualité ? Compte-t-on seulement les acquis réels et quantifiables, ou aussi la promenade et l'errance dans la culture ?



Pour réfléchir à la question

Renoncer aux voyages
Juliette Morice
PUF, 2024

Retrouvez la conférence de Juliette Morice

TEDxTours, juillet 2025

Partir pour que "quelque chose se passe"

Une définition semble mieux convenir : la décision libre de partir, d'aller voir ailleurs, pour qu'il se passe quelque chose. Est-elle possible à l'école ? En entrant dans une classe, dans une formation, dans de nouvelles connaissances, on prend bel et bien un risque. Mais pourquoi passer par l'école, alors qu'il semble possible de tant découvrir de soi-même ? L'école, lieu de formation, socialise, mais le risque d'accident, de confrontation avec les autres, y est tout aussi important.

Pour Juliette Morice, ces paradoxes sont permanents. Il en va de l'école comme du voyage : il s'agit un peu de s'égarer pour apprendre.



IMAGE ISSUE DU COURT-MÉTRAGE *ALL-INCLUSIVE*

Quand la curiosité est passée du vice à la vertu

Si l'on fait souvent l'apologie du voyage aujourd'hui, il n'en a pas toujours été ainsi : le discours qui le valorise est assez récent, et il était plutôt suspect chez les Anciens. C'est ce renversement des normes qui intéresse l'autrice, à travers le genre apodémique, ces écrits qui exposent des méthodes pour bien voyager.

Entre le XVIe et le XVIIIe siècle, il fallait légitimer le voyage et en démontrer l'utilité, car la norme dominante se méfiait de ses effets moraux : dispersion, risque pour la pensée. Il fallait donc se défendre, avancer des raisons, des motifs, un but. Cette littérature, aujourd'hui oubliée, dessine un voyage utile, soumis à une méthode. Dans le monde contemporain, c'est l'inverse : c'est celui qui n'est pas curieux qui doit se justifier.

Morice définit ainsi la curiosité comme l'appétit visuel pour le nouveau. Légitimée par les temps modernes et par l'humanisme de la Renaissance, celle-ci trouve sa justification dans le désir d'aller voir le monde sans passer par l'autorité sacrée. La curiosité est devenue une vertu après avoir été un vice. Dans cette conception, la vérité du voyage tient au « retour », qui doit s'achever comme un retour à soi.



CRÉDIT IMAGE : STEVEN LEK, COMMONS WIKIMEDIA, JUILLET 2014

Puis, au XIXe siècle, siècle du tourisme et du voyageur romantique, le sens s'inverse. Le voyage devient départ : le romantique « se voit » dans le monde. Baudelaire et son « grand départ » en sont un exemple, comme d'autres écrivains qui se « déversent vers l'extérieur », pour reprendre l'expression de Morice.

Ne retrouve-t-on pas la même logique dans l'histoire de l'éducation ? Une curiosité de l'école publique et gratuite qui mènerait à un retour à soi, une émancipation, des compétences de métiers, une curiosité validée socialement. Et, à force, à l'école, l'absence de curiosité devient synonyme d'absence de mérite, de diplôme, de manque d'excellence, voire de minorisation.

Une éthique du voyage ?

Mais que penser de la justice climatique et sociale ? Pour Juliette Morice, il faut poser les questions éternelles : le voyage est-il un besoin ou un luxe ? Faut-il le rapporter au bonheur ou au superflu ? Certains problèmes sont inextricables. La liberté de circuler est-elle un droit fondamental ? Pour reprendre l'idée de l'autrice, ne pourrait-on pas en dire autant du droit à l'éducation ? User de toute liberté a des conséquences qui limitent d'autres droits, comme celui de ne pas être déplacé. De même, on peut être obligé d'apprendre des choses contraires à ses croyances, ou qui heurtent ce à quoi l'on tient.

Qui est responsable de commettre l'injustice : le voyageur ou l'État ? Il en va de même pour des éléments aussi triviaux que le voyage d'étude : est-ce à l'institution de décider du mode de voyage, surtout face aux enjeux climatiques ? Là surgit le paradoxe de la responsabilité causale : si je ne monte pas dans l'avion, l'avion part quand même. D'où cette drôle d'impression de ne pas être directement responsable. Reste enfin la question du droit d'être accueilli et de la légitimité d'être touriste ailleurs, surtout à l'heure du surtourisme. Pour l'autrice, la notion est ancienne, et elle se pose encore.

Voyager sans risque, est-ce voyager ?

Nous sommes toutes et tous traversés par des idées sur le voyage, qui nous renvoient à la fiction : les voyageuses et voyageurs sont souvent des menteurs, autrices et auteurs de grands récits, selon Juliette Morice. Reste que, pour elle, le voyage immobile n'est pas vraiment un voyage. Casque de réalité virtuelle, livre ouvert : voyager sans risque pour son intégrité, à quoi bon ? Pétrarque posait déjà la question.

Pour Juliette Morice, il faut aimer « se salir », comme le dit Montaigne : aimer l'imprévu, l'idée d'y aller, de prendre le risque.



Sur les traces d'Einstein

Le pays qu'habitait Albert Einstein : essai

Étienne Klein
Actes Sud, 2016

Albert Einstein (1879-1955), c'est l'audace intellectuelle alliée à une fraîcheur déconcertante, c'est l'imagination ardente soutenue par une obstination imperturbable. Mais comment approcher une façon de penser et de créer à nulle autre pareille ?

Étienne Klein est parti sur ses traces : Aarau où, à 16 ans, Einstein se demande ce qu'il se passerait s'il chevauchait un rayon de lumière ; Zurich, où il devient ingénieur en 1901 et se passionne pour la physique expérimentale ; Berne où, en 1905, il publie un article sur la relativité restreinte qui révolutionnera les relations de l'espace et du temps ; Prague où, en 1912, il a l'idée que la lumière est déviée par la gravitation, esquissant ainsi la future théorie de la relativité générale. Puis Bruxelles, Anvers et, enfin, Le Coq-sur-Mer où, en 1933, Einstein se réfugie quelques mois avant de quitter l'Europe pour les États-Unis. Définitivement.

Avec autant d'affection que d'admiration, Étienne Klein raconte la vie d'exils successifs, arrimée à la physique, qui a été celle de cet être exceptionnel.

Notes de lecture



LE PLEIN DE RESSOURCES

ÉCRIT PAR **SOPHIE GOLAY GASSER, BIBLIOTHÉCAIRE RESPONSABLE DE LA MÉDIATHÈQUE DE DELÉMONT**



Marie Treps
Sorbier, 2007

« Les mots oiseaux : abécédaire des mots français venus d'ailleurs »

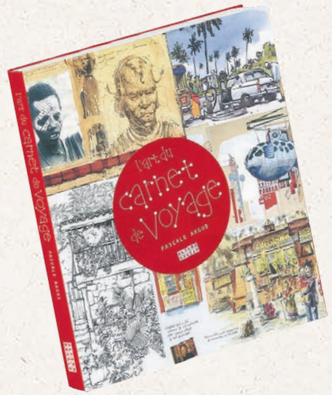
Farniente, flâner et sieste… trois mots qui appellent à la détente, qui semblent bien « de chez nous » et qui pourtant viennent d'ailleurs… mais d'où ? Ce grand livre illustré nous dévoile le voyage des mots, à travers le monde et le temps pour arriver jusqu'à nous. Éclos en Amérique, en Asie ou dans le Grand Nord, ces mots oiseaux migrateurs ont trouvé refuge dans nos conversations quotidiennes et nous sont racontés par la linguiste Marie Treps et joyeusement illustrés par Gwen Keraval.



Louis Espinassous
Terre Vivante, Plume de carotte, 2019

« Pistes : pour découvrir la nature avec les enfants »

Pionnier de l'animation nature, conteur, berger, Louis Espinassous ne se dit pas pédagogue mais « fabricant de souvenirs d'enfance », *Pistes* est son premier ouvrage et il porte bien son nom avec plus de 300 pages d'activités pour aborder la nature avec les enfants. Créativité, apprentissage de l'autonomie, observation, jeux, contes, tout un inventaire à la Prévert, pour encourager la découverte, un certain savoir-faire mais aussi savoir être. Parce que l'aventure peut commencer juste en bas de chez soi.



Pascale Argod
Alternatives, 2014

« L'art du carnet de voyage »

Jeter un carnet dans son sac, une boîte d'aquarelle ou de crayons de couleur et partir sur les routes… L'art du carnet de voyage a séduit d'illustres peintres voyageurs, de Léonard de Vinci, en passant par Delacroix ou Gauguin. Mais aussi des artistes contemporains, tel Titouan Lamazou. Il oscille entre image et texte, entre littérature et arts visuels. Il est de plus en plus souvent numérique. Mais il raconte toujours la même histoire : celle d'un moment inoublié, croqué sur le vif. Un ouvrage inspirant.





Matthias Picard
Éditions 2042, 2024

« Jim Curious : voyage à travers la jungle »

Jim Curious, avec son scaphandre, nous avait déjà emmenés sous les océans. Dans ce deuxième tome, nous le suivons dans une jungle exotique et luxuriante, peuplée d'animaux oniriques, et nous découvrons avec lui tout un univers de détails chatoyants. Jim Curious est une histoire muette, à contempler au travers de lunettes 3D. Mi-bande dessinée, mi-livre illustré, cet OLNI (objet lisible non identifié) nous embarque avec lui ailleurs, très loin, au pays rêvé de notre enfance…



ANNONCE ÉVÉNEMENT

Voyage, étrangeté et neuroplasticité :

les voyages éducatifs déstabilisants contribuent-ils à remodeler les structures neuronales liées à l'apprentissage ?

À partir d'expériences concrètes de voyages éducatifs et de l'apprentissage par corps qu'elles impliquent, cette communication explore les formes d'étrangeté que nous font vivre nombre de voyages.

Or l'épreuve de l'étrangeté n'est-elle pas celle qui caractérise précisément le regard d'enfant ? Qu'est-ce que l'enfant qui arrive pour la première fois à l'école, sinon le périple de celui qui vit sa rentrée dans un monde nouveau, sur le mode de l'étrangeté ?

Le voyageur réitère le regard de l'enfant perdu dans l'errance de codes nouveaux dont il ne comprend pas, d'abord, la signification. Nous explorons cette intuition dans plusieurs expériences de voyages scolaires et plus largement éducatifs. Inductive, notre démarche nous amène à aborder sur un plan neuroscientifique, à partir d'une littérature récente en sciences cognitives et en sciences de l'éducation, les formes d'apprentissage que rendent possible ces voyages déstabilisants, en tissant les liens complexes entre voyage, étrangeté et plasticité cérébrale.

L'objectif de la communication consiste à mettre en contraste la dimension expérientielle des voyages éducatifs déstabilisants avec la recherche expérimentale en matière de neuroplasticité.

Mercredi 11 novembre 18h30

Conférence en ligne

Conférencier :
Thibault Vian

Sur inscription:

Les didactiques romandes
une invitation au voyage

ÉCRIT PAR
PAUL-ANDRÉ GARESSUS, RESPONSABLE ADJOINT
DE LA FILIÈRE DE FORMATION SECONDAIRE

Voyager pour (se) former

Philippe Perrenoud (2013) assume un regard subjectif indispensable au « voyage » au cœur du métier, car chacun·e interprète les compétences du référentiel de formation à l'enseignement différemment, selon son histoire, ses conceptions et représentations personnelles. Il y a donc pour lui, dans la compréhension du métier d'enseigner, la nécessité d'un parti pris, d'un engagement personnel qui permet de dépasser la seule description de tâches à exécuter. Voyager requiert de s'ouvrir à l'inconnu, de se préparer à bousculer nos représentations de ce que sont les lieux, les habitant·e·s, les cultures que l'on va découvrir. Pour dépasser ce que l'on peut voir d'images d'un ailleurs, voyager, c'est avoir envie de ressentir, de vibrer avec le différent et, comme l'écrivait Alexandra David-Néel[1], « celui qui voyage sans rencontrer l'autre ne voyage pas, il se déplace ».

Une spécificité de la formation à l'enseignement secondaire de la HEP-BEJUNE place certains étudiants et étudiantes, ainsi que toutes et tous devant la nécessité de se déplacer pour (se) former. Ce déplacement forcé constitue-t-il pour autant un véritable voyage ?

[1] Première femme à être entrée dans Lhassa en 1924 (1868-1969)

Une collaboration intercantonale : la préparation au voyage

La formation initiale à l'enseignement est du ressort des hautes écoles (universités et hautes écoles pédagogiques) en Suisse romande. En formation à l'enseignement secondaire (enseignement au cycle 3 et dans les écoles de maturité), plusieurs didactiques disciplinaires avec de faibles effectifs ont rapidement posé des défis de natures diverses (pédagogie, ressources humaines, finances). Sous l'égide du CAHR (Conseil académique des hautes écoles romandes chargé des formations pour l'enseignement), l'idée de regrouper les étudiant·e·s à l'échelle romande a fait son chemin et pris corps sous la forme du dispositif des didactiques romandes (DidRo). Ainsi, aujourd'hui, les didactiques de chimie, économie, droit, histoire de l'art, informatique, langues et cultures de l'Antiquité, musique, pédagogie/psychologie, philosophie et sociologie se donnent le vendredi en tournus dans l'une des institutions de formation de provenance des étudiant·e·s.

Concrètement, si chaque formatrice, formateur, étudiante ou étudiant est bien rattaché à une haute école, toutes et tous se déplacent pour les cours de didactique disciplinaire suivant un tournus équilibré entre les sites de Bienne (HEP-BEJUNE), Genève (IUFE-Forensec), Lausanne (HEP-VD) et St-Maurice (HEP-VS). Une part d'enseignement à distance a été introduite dès le début afin de réduire le nombre de déplacements. Un groupe de pilotage, constitué de responsables des filières secondaires concernées, coordonne la mise en œuvre du dispositif et

organise annuellement trois séances réunissant l'équipe formatrice afin de permettre des échanges sur les activités d'enseignement et de recherche.

Près de 1500 étudiant·e·s ont vécu le dispositif depuis sa création en 2012, dont environ 250 de la HEP-BEJUNE. Dans une optique d'amélioration continue et pour donner la parole aux étudiant·e·s, une évaluation du dispositif et de l'enseignement a été mise en place très rapidement par le comité de pilotage. Ces retours ont permis de mettre en lumière l'expérience vécue et de faire évoluer certains aspects du dispositif.

L'étudiant·e se retrouve donc en situation de devoir voyager sans l'avoir véritablement souhaité : les lieux et temps de déplacement, ainsi que les personnes participantes sont imposés, ce qui ressemble plus à un voyage organisé qu'à une expédition découverte élaborée selon ses propres aspirations. Comment les personnes directement concernées perçoivent-elles cette aventure DidRo ?

Le regard des formatrices et formateurs : un voyage au cœur de la formation

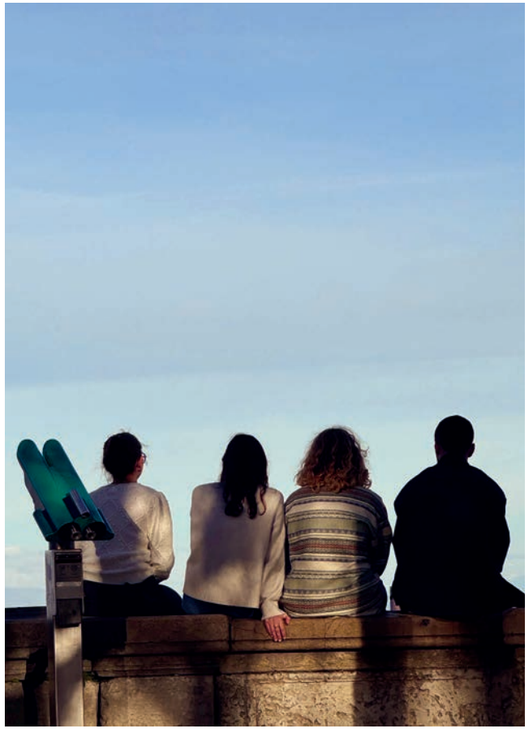
Le groupe de travail des didactiques romandes (GT DidRo) rassemble les formatrices et formateurs engagés dans le dispositif. Pour les dix didactiques concernées, le GT compte aujourd'hui 16 personnes, toutes engagées par l'une des institutions partenaires et au service du dispositif pour des activités d'enseignement et/ou de recherche. Le GT DidRo se réunit au minimum 3 fois par an à Lausanne, mais développe depuis quelques années des collaborations tant dans l'enseignement qu'en recherche par groupes de didactiques variant selon les thématiques.

Récemment, des symposiums ont été proposés dans des colloques ou congrès de recherche sous le label DidRo, témoignant de collaborations scientifiques sur le long terme entre plusieurs membres du GT DidRo. Les sujets abordés dans ces collaborations sont issus de préoccupations qui émanent de la pratique, telles que l'impact de l'IA en formation à l'enseignement ou les modalités d'enseignement à distance qui ont du sens, ou de dimensions transversales à ces didactiques dites « rares » telles que la question des médiations au regard de l'anthropocène (colloque à Sion en 2025) ou la pédagogie de la résonance (congrès annuel de la SSRE à St-Gall en 2026).

N'ayant pas d'outil formellement institué pour recueillir le ressenti des didacticien·ne·s par rapport au dispositif, nous nous basons sur les notes prises lors des séances de travail du GT de ces dernières années ainsi que sur quelques impressions personnelles sollicitées en préparation de cet article.

Les apports du dispositif

À l'instar de leur étudiant·e·s, la dimension romande est saluée lorsqu'elle permet d'aborder les différentes réalités locales de la pratique enseignante (plans d'étude et grilles horaires cantonaux, spécificités d'établissements scolaires, etc.). Les formatrices et formateurs effectuent des visites de stage et invitent régulièrement des enseignant·e·s locaux à intervenir dans leurs enseignements, ce qui leur permet de « construire des contacts avec le personnel enseignant des différentes réalités cantonales » qui aboutissent à des activités dépassant le cadre DidRo : « ces contacts amènent à des collaborations enrichissantes : je participe ainsi régulièrement en tant qu'expert aux examens oraux en maturité dans des écoles vaudoises et neuchâteloises ». Cette exposition à d'autres contextes et pratiques soutient la réflexivité, « oblige à regarder avec un œil plus critique notre propre institution, nos propres structures et logiques de formation [...], nous force à remettre en cause régulièrement notre façon de concevoir nos cours ». Enfin, les séances de travail entre didacticien·nes nourrissent les participant·e·s en permettant de « confronter différentes approches des didactiques en fonction de chaque discipline et du parcours de chacun ».





Les déplacements : pas seulement une contrainte

À la différence des étudiant·e·s, lors de leur engagement dans le dispositif, les conditions liées aux déplacements étaient connues des formatrices et formateurs. Il y a donc une part d'acceptation initiale du cadre, ce qui n'empêche pas de pointer certains aspects pratiques déplaisants, tels que « les retours en trains bondés le vendredi soir » ou des anecdotes plutôt drôles comme celle de l'étudiant ayant confondu St-Moritz avec St-Maurice et s'étonnant de ne pas y trouver le bâtiment de la HEP-VS...

Percevoir le temps passé en déplacement est très personnel et ce propos d'un didacticien ouvre une perspective intéressante : « Lors de voyages en solitaire, ces trajets sont souvent productifs et favorisent un déplacement du regard, un décentrement... Mais ce sont les rencontres avec les étudiants qui sont les plus riches. À de nombreuses reprises, ces déplacements ont été l'occasion de faire un bout de chemin avec des personnes qu'on ne voit que dans les salles de cours habituellement. Marcher vers la station de bus, attendre le train, partager un même wagon... voilà qui modifie les relations généralement très académiques. On échange alors sur des aspects de la formation et du métier d'enseignant·e de manière fort différente, on aborde des sujets plus humoristiques ou plus personnels, et tout cela est très bénéfique pour le climat général de la formation. »

Le voyage DidRo : une chance à saisir

Ces propos illustrent bien le potentiel qu'offre le dispositif romandisé de l'enseignement de certaines didactiques. Le vœu utilitaire d'une centralisation de l'ensemble des cours à un seul endroit (si possible le plus proche de son domicile) amène à percevoir le déplacement entre sites exclusivement comme une charge : ce qui, au fil du temps, empêche de voir au-delà ? Accepter ce cadre imposé provoque la chance de l'aventure. Le voyage devient alors possible, jalonné de découvertes et de rencontres qui révèlent une dimension inimaginable avant le départ : trace pérenne, un petit goût d'ailleurs, « d'autrement », qui peut-être donnera le courage de cheminer au fil de sa vie professionnelle, et pas uniquement sur les chemins battus. Ainsi, la contrainte du déplacement, loin d'être une simple source de désagrément, devient – pour qui sait l'habiter pleinement – une porte ouverte sur l'apprentissage et de nouvelles perspectives. Finalement, c'est en vivant pleinement la contrainte, plutôt qu'en la fuyant, qu'on transforme l'obstacle en chemin vers de nouveaux territoires.

QUAND 180 SECONDES CHANGENT LA SOUTENANCE

Un dispositif de communication scientifique revisité à l'heure de l'IA

Il y a cinq ans, la filière de pédagogie spécialisée de la HEP-BEJUNE introduisait les **MMM180**: un exercice invitant les étudiant·e·s à présenter leur travail de mémoire en 180 secondes.

L'intelligence artificielle générative n'était alors pas au cœur des préoccupations. L'objectif était d'abord pédagogique: développer des compétences de synthèse et de communication scientifique, apprendre à prendre de la hauteur sur sa recherche, à en dégager l'essentiel et à le rendre accessible. Résumer ne consiste en effet pas seulement à raccourcir: il faut choisir, hiérarchiser et reformuler.

La réalisation de la capsule mobilise ainsi un ensemble de compétences: sélectionner l'information pertinente, construire un fil narratif, scénariser un propos, articuler texte, image et oralité, maîtriser des outils numériques et exercer son jugement sur les choix opérés. L'essor de l'intelligence artificielle vient désormais enrichir cet environnement de production. Elle peut notamment être mobilisée comme outil d'aide à l'idéation, à la reformulation ou à la conception, à condition que son usage reste réfléchi et que l'étudiant·e demeure en mesure de justifier les choix effectués. La capsule devient ainsi aussi un espace où peut se travailler une compétence désormais incontournable: utiliser l'IA sans lui déléguer la compréhension de son propre travail.

Cinq ans après la création du dispositif, cette évolution du contexte a conduit la filière à réinterroger la place que pouvait prendre le MMM180 dans la soutenance du mémoire.

Moins présenter, davantage échanger

La réflexion s'inscrit dans un questionnement qui traverse aujourd'hui les hautes écoles. Swissuniversities relève que les technologies basées sur l'IA offrent de nouvelles perspectives pour l'enseignement et les évaluations, tout en tendant à «questionner les modèles traditionnels». Elle encourage à ce titre une intégration pragmatique et dynamique de ces technologies dans l'enseignement et les évaluations.

Dans ce contexte, la filière a choisi d'intégrer formellement le MMM180 à la soutenance du mémoire.

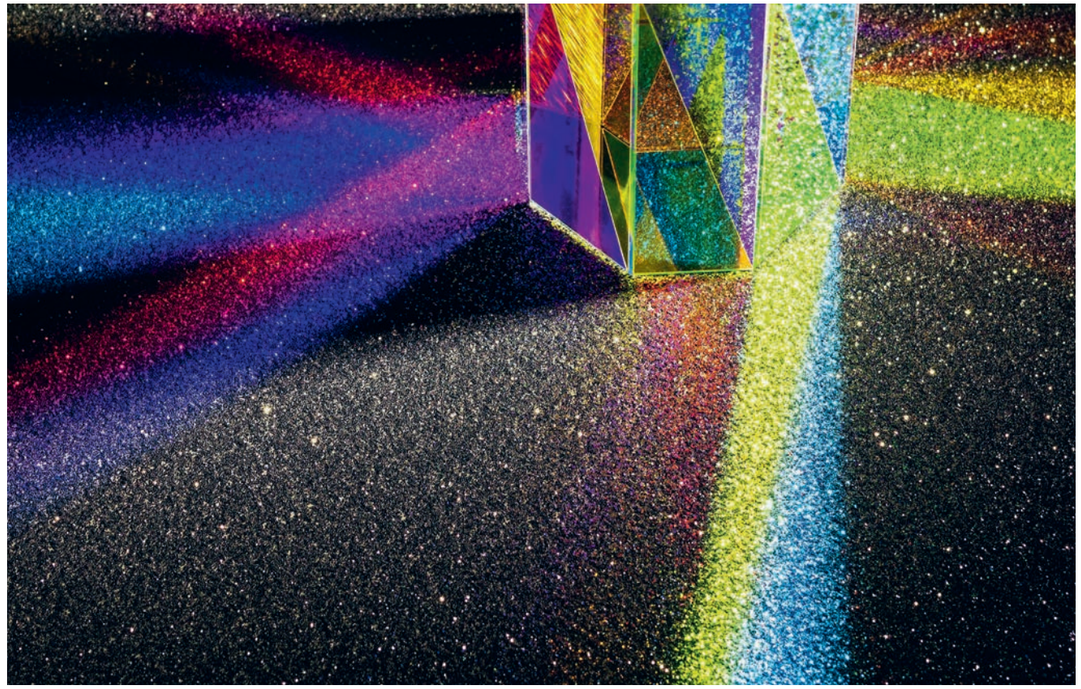
L'enjeu est très concret: resserrer le temps consacré à la présentation du travail afin d'augmenter celui réservé à l'échange, sans allonger la durée globale de la soutenance.

Les 180 secondes imposent à l'étudiant·e de dégager les éléments qu'il ou elle considère comme essentiels. Le temps ainsi préservé peut être investi dans la discussion avec le jury: approfondir un choix méthodologique, revenir sur un résultat, interroger une limite, expliciter un concept ou mettre en relation différents éléments du cadre théorique et de l'analyse.

Cette évolution ne constitue pas une rupture avec les pratiques antérieures. Elle vise plutôt à formaliser et renforcer une dimension déjà centrale de la soutenance: l'échange autour du travail réalisé. Le format retenu garantit simplement qu'une part plus importante du temps disponible pourra lui être consacrée.

À l'heure où l'IA générative renouvelle les interrogations relatives à la production des travaux académiques, cette place accordée à l'échange prend une importance particulière. L'objectif n'est pas de faire de la soutenance un dispositif de détection ou de contrôle de l'usage de l'IA, mais de favoriser l'explicitation, l'argumentation et la discussion autour du travail de recherche.

L'IA n'est donc pas à l'origine des MMM180. Son développement a plutôt contribué à enrichir les compétences mobilisées lors de la création de la capsule et à donner une fonction supplémentaire au dispositif lors de la soutenance.



Un projet construit à plusieurs

Cette évolution s'est également appuyée sur différentes compétences présentes au sein de la HEP-BEJUNE. Le projet a ainsi donné lieu, à différents moments, à des collaborations avec le service informatique, le département de la recherche et le service de la communication.

Le service informatique met notamment à disposition une collaboratrice ou un collaborateur qui accompagne désormais les étudiant·e·s dans la conception et le montage de leur capsule. Cet accompagnement permet d'aborder aussi bien les dimensions techniques que les choix de scénarisation, de communication et l'usage pertinent des nouveaux outils numériques, parmi lesquels l'intelligence artificielle.

Ces collaborations permettent ainsi d'articuler formation, recherche, compétences numériques et communication scientifique autour d'un même dispositif.

Cette dimension de valorisation connaît cette année un prolongement particulier : les capsules réalisées par les étudiant·e·s sont présentées dans le cadre du 14e Congrès suisse de pédagogie spécialisée, organisé les 1er et 2 septembre 2026 à Brugg-Windisch, dans le canton d'Argovie, autour du thème «La collaboration comme mission centrale – Ensemble vers une école pour toutes et tous».

Comme tous les deux ans, l'ensemble des étudiant·e·s de première et de deuxième année de la filière y participe. Cette présence vise à les mettre en contact avec les recherches et les pratiques actuelles, à nourrir leur culture professionnelle et à favoriser les échanges avec les différents acteurs et actrices du champ de la pédagogie spécialisée.

La présentation des MMM180 ajoute cette année une dimension supplémentaire: les travaux effectués dans le cadre de la formation deviennent eux-mêmes des objets de partage au sein de la communauté professionnelle.

Cinq ans après leur introduction, les MMM180 poursuivent ainsi leur évolution. D'abord conçus comme un exercice de synthèse et de communication scientifique, ils mobilisent aujourd'hui un éventail élargi de compétences et sont désormais formellement adaptés à la soutenance afin de mieux répartir le temps disponible au profit de la qualité des échanges.

Une évolution simple dans sa forme, mais décisive dans son intention: apprendre à dire l'essentiel avec les outils de son temps, pour mieux défendre ce que l'on pense, ce que l'on comprend et ce que l'on a réellement construit.

COLLOQUE CAHR 2027

Face aux rapports aux savoirs en mutation,
la relation humaine et le collectif au cœur de la formation ?

Vendredi 16 avril 2027 — HEP-BEJUNE, Bienne

La numérisation croissante des pratiques, le développement rapide des intelligences artificielles génératives et la démultiplication des sources d'information transforment en profondeur les manières d'accéder aux savoirs, de les produire, de les discuter et de les transmettre. Ces évolutions interrogent directement les métiers de l'enseignement et de la formation : comment accompagner les élèves, les étudiant·e·s et les professionnel·le·s dans l'élaboration d'un rapport critique, autonome et engagé aux savoirs ? Quelles formes de médiation, de coopération et de présence humaine deviennent aujourd'hui particulièrement nécessaires ?

Le colloque 2027 du Conseil académique des Hautes écoles romandes chargé des formations pour l'enseignement (CAHR) propose d'ouvrir un espace de réflexion collective autour de ces questions. Il réunira, à la HEP-BEJUNE à Bienne, des enseignant·e·s, formateur·rice·s, chercheur·euse·s, responsables institutionnel·le·s et toutes les personnes intéressées par les transformations contemporaines de la formation à l'enseignement.

Au-delà d'une lecture strictement technologique des changements en cours, cette journée invitera à examiner ce qui se joue dans les relations aux savoirs : les conditions de leur appropriation, leur mise en discussion, la confiance accordée aux sources, l'exercice du jugement, ainsi que les dimensions relationnelles et collectives qui soutiennent l'apprentissage. Dans un environnement informationnel dense et parfois incertain, la formation ne consiste pas seulement à donner accès à des contenus : elle engage aussi la possibilité de construire du sens avec d'autres, de confronter des points de vue et de développer une responsabilité partagée à l'égard des savoirs.

Fidèle à la dynamique du Groupe recherche et développement du CAHR, le colloque privilégiera des formats participatifs, favorisant le dialogue entre expériences professionnelles, travaux de recherche et interrogations institutionnelles. Il offrira ainsi un cadre pour mettre en commun des préoccupations, explorer des pratiques et dégager des perspectives susceptibles d'éclairer la formation à l'enseignement aujourd'hui et demain.

Le colloque s'adresse tant aux professionnel·le·s de terrain qu'aux chercheur·euse·s en éducation, ainsi qu'aux personnes engagées dans la formation et l'accompagnement des enseignant·e·s.

Réservez la date :
vendredi 16 avril 2027

Lieu :
HEP-BEJUNE, Bienne

Toutes les informations sont disponibles sur le site de l'événement :



MÉMOIRES EN MÉMOIRE

Entretien

Yvan Voirol, enseignant, diplômé en formation spécialisée à la HEP-BEJUNE



Avez-vous en tête un souvenir fort dans la réalisation du mémoire ?

Chaque étape du processus de réalisation de mon mémoire de Master en pédagogie spécialisée, depuis le choix initial du sujet jusqu'à la soutenance finale, a été empreinte d'émotions diverses. Il y a eu, tour à tour, des doutes, du stress, de la joie et, dans ce sens, chacun de ces moments a eu sa part d'intérêt. Cependant, j'ai le sentiment que c'est la phase de collecte de données qui m'a le plus marqué positivement. Après une longue période de lectures puis de rédaction du cadre théorique, j'ai pu rencontrer des enseignant·e·s sur le terrain afin de réaliser les interviews qui allaient me permettre de récolter les données nécessaires à l'analyse. Les échanges ont ainsi été très intéressants, non seulement parce qu'ils m'ont permis de recueillir un matériau précieux pour la suite de mon travail, mais également car ils ont pu mettre en lumière un bout de la réalité du terrain, notamment en ce qui concerne les représentations et les expériences des professionnel·le·s au sujet de l'inclusion et de la collaboration. Ces échanges ont, d'une certaine manière, pu rendre ce travail un peu plus vivant et insufflé l'énergie nécessaire pour le poursuivre.

Quel conseil donneriez-vous à la personne qui se lance dans un mémoire ?

J'imagine que c'est comme dans chaque situation de la vie, les conseils qu'une personne souhaitera donner seront fortement influencés par son expérience du moment et ce qu'elle y a vécu d'un point de vue émotionnel. Pour ma part, le conseil le plus important que je pourrais donner est de ne pas rester seul·e face à son travail en cas de difficultés. La directrice ou le directeur de mémoire est là pour accompagner et soutenir l'étudiant·e dans cette double posture de praticien·ne-chercheur·euse qui est peut-être incarnée pour la première fois. Je suis d'avis qu'en plus de l'avancée de son travail, il ne faut pas hésiter à partager ses doutes et ses questionnements à la personne qui suit le mémoire. De ce point de vue là, François Gremion a été une précieuse personne-ressource au cours de l'élaboration de mon mémoire et je l'en remercie une nouvelle fois.

Ensuite, plus concrètement, les nombreuses lectures d'articles scientifiques, d'ouvrages de référence ou encore de mémoires réalisés par des étudiant·e·s des volées précédentes m'ont permis de rédiger un cadre théorique sur lequel j'ai pu m'appuyer pour la suite de mon travail. Je pense que cela a été une des clés qui m'ont permis de le mener à son terme. Je ne suis pas persuadé qu'un travail de mémoire révolutionnera la science, mais il permet en tout cas de prendre la mesure de ce qui a déjà été réalisé sur le sujet tout en ayant l'opportunité d'y ajouter sa propre touche et explorer des pistes intéressantes pour soi et forger un peu plus son identité professionnelle.

Quel(s) élément(s) pratique(s) pour l'exercice de votre métier retirez-vous de votre mémoire ?

J'ai l'impression que la question de l'inclusion scolaire continuera d'habiter encore un moment les débats sur l'école actuelle et à venir. En effectuant ce travail, j'ai compris qu'il convenait de percevoir l'inclusion comme un horizon, une visée vers laquelle l'école doit tendre. Dans le canton de Berne, où j'ai réalisé ce mémoire, l'introduction de la révision de la loi sur l'école obligatoire (Revos 2020) a passablement modifié le paysage de l'enseignement, spécialisé et ordinaire. Depuis la mise en application de cette loi en 2022, un nouveau public d'élèves, scolarisé de manière séparative juqu'alors, a rejoint les classes dites traditionnelles pour une école à visée davantage inclusive. Ce profond changement a impliqué une remise en question des pratiques au sein des établissements scolaires, en particulier en ce qui concerne la collaboration entre les enseignant·e·s ordinaires et spécialisés qui sont désormais amenés à intervenir conjointement au sein des classes. Dans ce contexte, de nombreux enjeux ont émergé, tels la clarification et la négociation des rôles de chacun·e, le partage des responsabilités, les modalités de collaboration ainsi que les attentes et les besoins, qui sont autant de points de tension que de discussion. Dans ce sens, l'exploration faite dans ce travail d'une partie de la réalité du terrain face à l'idéal de l'école inclusive démontre que le chemin vers une école pour toutes et tous est encore long. Cependant, certains leviers d'action ont tout de même pu être identifiés au cours de la réalisation de mon mémoire. En conséquence, plusieurs pistes ont pu être formulées dans le but de faire de la collaboration entre enseignant·e·s spécialisés et enseignant·e·s ordinaires un véritable objet de réflexion partagé et non une simple injonction descendante de la direction ou des autorités cantonales. À cet égard, une clarification des rôles, l'introduction de moments formels de concertation, l'institutionnalisation d'espaces de discussion collective, la stabilité des duos ou des trios d'enseignant·e·s sur un cycle entier, la reconnaissance du temps de copréparation ainsi qu'une anticipation des besoins sont autant d'éléments sur lesquels travailler. Ce, dans le but, d'une part, de passer d'une logique de pompier à une logique de prévention et, d'autre part, de mettre sur pied un véritable projet pédagogique partagé. Ces pistes pratiques pourraient être des éléments à prendre en compte pour accompagner les professionnel·le·s des établissements scolaires sur le chemin de l'inclusion, c'est en tout cas ce à quoi nous sommes en train de réfléchir dans mon contexte professionnel actuel.

Dans la tête du lecteur
Ce que mon mémoire m'a appris

ÉCRIT PAR **MEY HENZELIN, ENSEIGNANTE EN FORMATION PRIMAIRE ET DIPLÔMÉE DE LA HEP-BEJUNE**

Lorsque je repense à la réalisation de mon mémoire, un souvenir revient immédiatement. Il ne s'agit pas d'un moment passé devant mon ordinateur à rédiger, mais d'une scène vécue en classe, pendant un stage. Un élève devait lire un texte puis répondre à des questions de compréhension. En discutant avec lui, je me suis rendu compte qu'il avait compris l'histoire, mais qu'il n'arrivait pas à mettre ses idées sur le papier. J'ai simplement écrit ce qu'il me dictait. Tout à coup, ses réponses révélaient une compréhension bien plus riche que ce que sa feuille laissait paraître. Cette situation m'a profondément questionnée : **est-ce que j'évaluais réellement la compréhension de cet élève, ou plutôt sa capacité à écrire ?**

C'est de cette interrogation qu'est née ma recherche. J'ai voulu comprendre comment rendre visibles les stratégies de compréhension des élèves, en particulier chez ceux pour qui la lecture ou l'écriture représentent un obstacle. J'ai alors choisi de comparer deux modalités de travail avec des élèves de 4P : une activité plus traditionnelle, sur papier, et une activité intégrant des outils numériques, notamment une lecture audio et des réponses enregistrées oralement.

Le moment le plus marquant du terrain a été l'écoute des enregistrements des élèves. Certain·e·s enfants, très discrets à l'écrit, développaient à l'oral un raisonnement étonnamment élaboré. Elles et ils





expliquaient pourquoi elles et ils pensaient qu'un personnage mentait, quels indices les avaient aidé·e·s ou encore comment elles et ils avaient changé d'hypothèse au fil du texte. J'avais enfin accès à ce qui se passait « dans leur tête ». C'est aussi à ce moment-là que j'ai compris que le numérique n'était pas seulement un support différent : il pouvait devenir un moyen d'observer des processus qui restent habituellement invisibles.

Réaliser un mémoire est un travail exigeant, mais aussi très formateur. Si je devais donner un conseil à une personne qui se lance dans cette aventure, ce serait de choisir une question qui l'habite réellement. Il y aura des moments de doute, des lectures qui se contredisent, des analyses à reprendre plusieurs fois. Ce qui permet d'avancer, c'est la curiosité. Je conseillerais aussi de ne pas attendre que tout soit « parfait » pour écrire. L'écriture aide à clarifier sa pensée, même lorsque les idées sont encore en construction.

Je retiens également l'importance de garder un lien constant avec le terrain. Les observations réalisées en classe ont souvent donné du sens aux références théoriques, et inversement. Ce va-et-vient entre pratique et théorie est, à mes yeux, l'une des plus grandes richesses du mémoire.

Aujourd'hui, ce travail influence déjà ma manière d'enseigner. J'en retire d'abord une vigilance particulière au moment d'évaluer la compréhension de l'écrit. Une réponse courte ou maladroitement rédigée ne signifie pas forcément qu'un·e élève n'a pas compris. J'ai appris à m'intéresser davantage au cheminement de l'élève qu'à son seul résultat final.

J'en retire aussi une vision plus nuancée du numérique. Mon mémoire montre qu'il ne constitue pas une solution miracle. Les outils numériques ne remplacent ni l'enseignant·e ni la médiation pédagogique. En revanche, utilisés de manière réfléchie, ils peuvent lever certains obstacles, offrir d'autres moyens d'expression et rendre l'évaluation plus équitable. Ils deviennent alors des outils complémentaires au service des apprentissages.

> **Le moment le plus marquant du terrain a été l'écoute des enregistrements des élèves.**

Enfin, cette recherche m'a rappelé quelque chose d'essentiel pour ma pratique : chaque élève dispose de stratégies pour comprendre, même lorsqu'elles ne sont pas immédiatement visibles. Notre rôle d'enseignant·e est de créer des situations qui permettent à ces stratégies d'émerger, de les écouter et de nous appuyer sur elles pour accompagner les apprentissages. Je pense d'ailleurs que ce type de dispositif gagnerait à être transposé à d'autres profils d'élèves (plus jeunes, en difficulté persistante ou allophones) pour qui l'écrit constitue souvent un obstacle encore plus important. C'est probablement le plus bel enseignement que je retiens de cette année de mémoire.

Six ou 11 leçons en L1 ?

ÉCRIT PAR **RACHEL ATTINGER, ENSEIGNANTE EN FORMATION PRIMAIRE ET DIPLÔMÉE DE LA FILIÈRE BILINGUE À LA HEP-BEJUNE**

Le saviez-vous ? Un·e élève de 4 année dans le canton de Neuchâtel suit 11 périodes de français par semaine alors qu'un·e élève du même degré mais du canton de Berne n'en suit que six d'allemand ? Et bien avant de réaliser des stages dans ces deux cantons, moi non plus, je n'en savais rien !



C'est en effet cette différence très importante qui m'a décidée à réaliser mon travail de Bachelor sur l'enseignement de la langue de scolarisation en Suisse romande et en Suisse alémanique afin d'en apprendre plus sur le sujet.

J'ai commencé mes recherches en comparant les grilles horaires des cantons suisses. J'ai pu en tirer deux conclusions. La première, c'est que les cantons romands accordent davantage de temps à l'enseignement du français que ne le font les cantons alémaniques au regard de l'allemand. La seconde est que ces différences sont plus marquées à la fin du cycle 1 et au début du cycle 2, c'est-à-dire les années 4 et 5 HarmoS.

On pourrait simplement se dire que cette différence s'explique parce que le français est plus compliqué à acquérir. On dit en effet que le français a une orthographe opaque – une enseignante interviewée explique que : « le français écrit est très différent du français oral » – là où l'allemand a une orthographe qui est plus transparente et permet une entrée plus aisée dans la lecture. Cette affirmation est juste, mais passe à côté d'une réalité propre à notre pays.

Qu'en est-il en effet de l'influence du suisse-allemand sur l'apprentissage de l'allemand standard ? Eh bien, cette diglossie, c'est-à-dire l'emploi de deux variétés linguistiques différentes en fonction du contexte social, impacte effectivement les apprenant·e·s dans leur acquisition de l'allemand et rend l'orthographe de l'allemand (standard), elle aussi, plus opaque.

L'une des enseignantes alémaniques que j'ai interviewées le souligne : « unsere Erstprache [ist] Schweizerdeutsch und gar nicht Hochdeutsch » (notre langue est le suisse-allemand et pas du tout l'allemand standard). Ses élèves ayant en quasi-exclusivité une langue première différant de la langue de l'école, un défi supplémentaire s'invite.

Au-delà de ces mécanismes linguistiques, le cadre institutionnel posé par la Suisse joue également un rôle. En Suisse, la langue de scolarisation répond à des standards nationaux ; qu'elles ou ils soient romands ou alémaniques, les élèves visent (presque) les mêmes objectifs à chaque cycle. Dans la pratique, les moyens d'enseignement concrétisent cette approche par compétences très différemment. Côté alémanique, elle structure directement les moyens d'enseignement. Côté romand, elle se meut en une logique plus interdisciplinaire construite autour du genre textuel. Une enseignante neuchâteloise interrogée relativise toutefois cette approche : « La richesse du moyen fait que ça le rend aussi complexe. »

L'interdisciplinarité dans le contexte scolaire signifie que diverses disciplines sont combinées et que la langue est mobilisée et employée comme outil et non plus nécessairement comme objet d'apprentissage. Du côté alémanique, on retrouve plus fréquemment le concept d'enseignement sensible à la langue (*Sprachbewusster Unterricht*) qui valorise la conscientisation de l'emploi de la L1 dans des situations authentiques. Une enseignante bernoise interrogée révèle par exemple placer parfois les apprentissages scientifiques (lors de leçons de sciences de la nature) en arrière-plan et favoriser les apprentissages langagiers tels que la lecture et l'écriture.

Bien que le temps à disposition pour enseigner la L1 passe pratiquement du simple au double entre les deux cantons, les enseignantes que j'ai pu questionner lors de mes recherches s'accordaient sur un élément majeur. L'enjeu fondamental de l'apprentissage de la langue de scolarisation, c'est la communication.

Les réalités pratiques, bien que diverses, montrent un objectif commun, quel que soit le chemin emprunté pour y parvenir. Il n'est évidemment pas possible de modifier le nombre de périodes accordées à une discipline par simple volonté.

Néanmoins, ces recherches m'ont démontré que l'inventivité et les stratégies mobilisées en Suisse alémanique proposent des clés intéressantes pour un enseignement plus sensible à la langue dans la pratique romande. En outre, la mobilisation du genre textuel en Suisse romande offre des opportunités interdisciplinaires riches, à condition de tenir compte de la différence de niveaux entre les élèves.

Six périodes ou 11, une approche par compétences ou par genres textuels : ce travail de recherche m'a surtout appris qu'il n'existe pas une seule bonne manière d'enseigner la langue de scolarisation, mais plutôt une multitude de chemins. Et c'est peut-être ça, le plus grand enseignement de ce travail : prendre le temps de regarder comment cela se passe ailleurs, dans l'autre région linguistique, dans un autre canton, voire dans la classe d'à côté, pour mieux comprendre et enrichir sa propre pratique.

SI PRATIQUE

UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

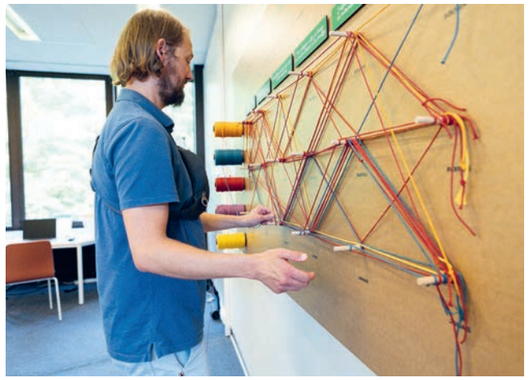
Exposition 2027
Les dessous de l'IA

ÉCRIT PAR **SOPHIE GOLAY GASSER**

L'IA est partout, dans toutes les bouches, dans toutes les rédactions de presse, au journal télévisé du soir, dans les conférences, à la radio, dans votre téléphone, votre montre, votre site de streaming, votre fil d'actualités, chez votre médecin, votre assureur, peut-être même dans votre voiture ou votre frigo. Mais ça fonctionne comment, l'IA ? Comment est-ce que ça circule, comment est-ce que ça se nourrit, comment ça apprend ou réfléchit… et d'ailleurs… est-ce que ça réfléchit ? **Et vous ?** Comment l'utilisez-vous et comment l'aimez-vous, l'IA ? un peu ? beaucoup ou pas du tout ?

Découvrez les rouages de l'IA et de sa technologie par l'intermédiaire de sept modules, souvent interactifs, spécialement conçus par la médiathèque et le Centre de soutien à l'enseignement et du développement de la formation de la HEP-BEJUNE.

Histoire, infrastructures, cerveau, apprentissage, biais… autant de thématiques abordées par cette exposition aux multiples degrés de lecture. À l'aide de devinettes, jeux et observations, entrez dans le monde merveilleux (ou pas) des IA. Cette visite sera l'occasion de créer un socle commun de connaissance, mais également de débattre autour d'une avancée technologique qui impacte pour notre société.



L'exposition s'adresse à un large public dès 10 ans. Grâce à des activités variées et à plusieurs niveaux de lecture, elle trouve naturellement sa place du cycle 3 aux secondaires 1 et 2.

Nous nous réjouissons d'accueillir de nombreuses classes pour une expérience riche, accessible et stimulante à :

Delémont, du mardi 23.02 au dimanche 02.05 2027
Vernissage le mardi 23.02 à 17h30

La Chaux-de-Fonds, du mardi 11.05 au vendredi 09.07 2027, Vernissage le mardi 11.05 à 17h30

Bienne, du mardi 24.08 au vendredi 29.10 2027
Vernissage le mardi 24.08 à 17h30

laPlattform
Les Docs de La Grande Librairie : Jack London

ÉCRIT PAR **CLAUDIA WEBER**



Depuis 2023, François Busnel retrace la vie et l'œuvre de grands écrivains à travers une série de documentaires intitulée « **Les docs de La Grande Librairie** ». Après avoir dressé le portrait de Marguerite Duras, Honoré de Balzac ou Virginia Woolf, cette fois-ci, il nous propose de suivre le destin hors du commun du romancier Jack London.

Documentaire construit selon un schéma classique, au travers d'images d'archives, privées ou publiques, de témoignages d'autrices et d'auteurs, ponctué par la lecture de morceaux choisis de ses œuvres, nous découvrons les tourments qui ont animé la vie de Jack London. Personnage complexe et paradoxal, écrivain qui n'a pas seulement écrit l'aventure mais qui l'a vécue, Jack London a exercé une dizaine de métiers : chercheur d'or, correspondant de guerre, agriculteur, etc. Né en 1876 à San Francisco, Jack London grandit à Oakland, dans un quartier populaire où il apprendra à jouer des coudes pour survivre. C'est à la bibliothèque municipale, grâce au soutien et aux conseils de la bibliothécaire qu'il goûte au bonheur de l'évasion par la lecture. Connu principalement pour ses récits sur le Grand Nord, c'est sur la mer qu'il vivra ses premières aventures. S'ensuivra une vie tumultueuse et hyperactive qui ne lui permettra pas de fêter ses 41 ans. Intellectuel engagé, auteur prolifique, il laisse une œuvre de plus de 50 romans, récits, articles et essais.

Envie de plonger dans l'univers de Jack London avec votre classe ? Ce documentaire peut s'accompagner d'une lecture en classe du classique *L'appel de la forêt* en lien avec le parcours (série orange) des nouveaux moyens d'enseignement romand de français pour 7e et 8e annés. À disposition dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE !

Empruntez la parution

Visionnez le documentaire

ÉCRIT PAR **CLOÉ ROBERT**



Une aventure au royaume de porcelaine
Katerina Illnerova
Éditions Obriart, 2024

Lire en classe
« Une aventure au royaume de porcelaine »

De Katerina Illnerova

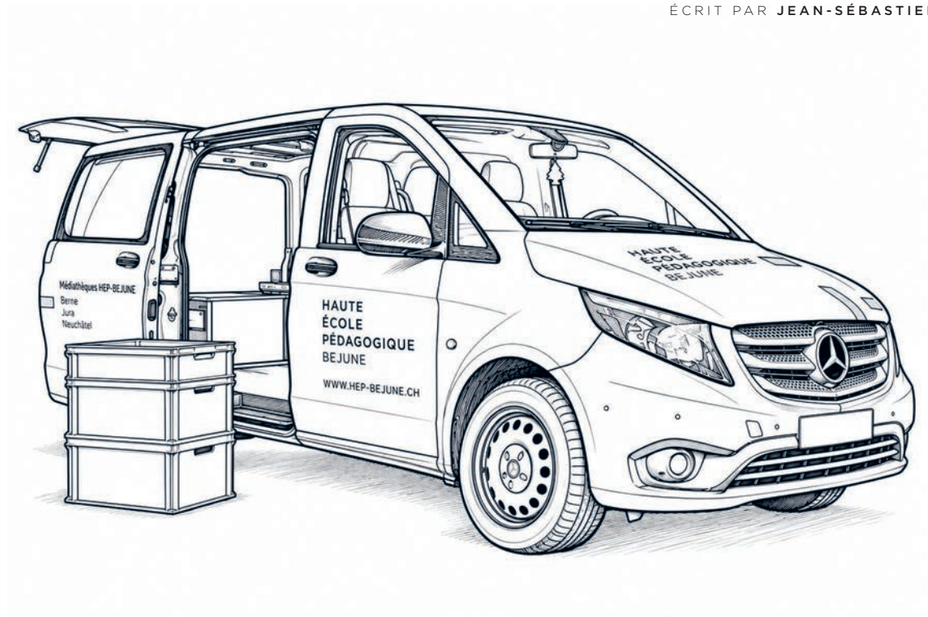
Une aventure au royaume de porcelaine propose un voyage poétique et humoristique avec un trait vivant et doux. Sans aucun texte, ce dernier s'adresse aux petits comme aux grands et permet à l'esprit de vagabonder au fil des pages. Grâce à ses illustrations, cet album offre un nouveau regard sur la vaisselle d'antan.

En effet, chaque paysage comme personnage se retrouve toujours à l'intérieur d'un vase, d'une tasse ou encore d'une assiette, objets agencés entre eux. Cette technique peu ordinaire rend les actions plus dynamiques. Des détails deviennent également invisibles à la première lecture.

Cette histoire raconte les péripéties d'un pêcheur dont le chapeau s'est laissé emporter par le vent. Bien décidé à le retrouver, l'homme décide de sortir de son vase. Il explore de page en page les différents objets en porcelaine à la recherche de son couvre-chef. Tel Alice, le pêcheur rencontre des êtres et paysages merveilleux tout au long du chemin.

Inspirée par une porcelaine chinoise, Katerina Illnerova charme la lectrice et le lecteur dès la première illustration. Chaque page rappelle les motifs de porcelaine que tout individu a, ne serait-ce qu'une fois, observé.

ÉCRIT PAR **JEAN-SÉBASTIEN TERRADILLOS**



La Messagerie
le bus des médiathèques

Quatre fois par semaine, le bus des médiathèques assure la navette entre les sites de notre institution et une quinzaine d'arrêts dans des cercles scolaires répartis sur les trois cantons. Notre collègue Michel Adatte, fidèle au poste depuis plus de quinze ans, fait voyager les supports du savoir et incarne l'un des principes fondateurs de la HEP-BEJUNE : trois sites, une seule institution.

Grâce à cette prestation, les trois sites de la médiathèque partagent un seul fonds documentaire et de ressources. Mais au-delà des chiffres et des trajets, le dos parfois fatigué de Michel rappelle qu'il subsiste encore un fort attachement à l'objet que l'on peut toucher, manipuler, partager. Malgré l'effervescence des offres numériques, le bus des médiathèques ne roule jamais à vide.

Nos ressources circulent pour ancrer le savoir dans un geste et un acte pédagogiques, avec toutes les contraintes liées à l'objet physique. Contrairement aux données qui s'échangent en millisecondes et se dupliquent facilement, devoir patienter pour recevoir une réservation peut générer quelques frustrations. La messagerie, toutefois, prend le temps nécessaire et s'adapte aux aléas du trafic, aux travaux ou encore aux jours fériés.

Si au fil de l'année, certains chargements sont réguliers (livres, courrier interne, mallettes ou jeux), d'autres suivent le calendrier et exigent un vrai sens du Tetris : lectures suivies en début de semestre, matériel de sonorisation et d'éclairage en fin d'année. Ainsi, le service de messagerie chemine en toute discrétion et avec une régularité presque sans faille, d'un bout à l'autre de l'espace BEJUNE.



Technique

Du nouveau son numérique de haute qualité

ÉCRIT PAR **ALINE-SOPHIE URFER**

Si le Service technique prête beaucoup de sets d'émetteur-récepteur, leur fonctionnement échappe souvent aux utilisatrices et utilisateurs. Un cas concret : une étudiante ou un étudiant doit se filmer devant les élèves pour une évaluation. Pour enregistrer clairement ses consignes, tout en plaçant la caméra au fond de la classe, cette technologie sans fil est idéale. Sa voix est captée par un micro-cravate branché sur un boîtier émetteur qu'il porte dans sa poche ou à la ceinture. Il peut ainsi rester libre de ses mouvements et se déplacer sans contrainte. Le son, converti en signal électrique puis en ondes radio, est récupéré par le boîtier récepteur fixé sur la caméra. Le signal est alors amplifié et reconverti en signal audio analogique pour être enregistré sur les images vidéo.

Ce même système est beaucoup utilisé dans les écoles pour des comédies musicales où les voix des élèves doivent être amplifiées sur une sonorisation grâce à des micros casques. Enfin, une version avec des micros main peut être adaptée pour des conférencières et conférenciers, une table ronde ou pour que le public puisse poser des questions.

Tous modèles confondus, environ 50 de ces appareils sont disponibles au sein des trois services techniques de la HEP. Mais suivant la période, la demande est telle que le stock n'est pas suffisant. Cette année, la collection s'est agrandie avec une trentaine de nouveaux sets qui fonctionnent avec la technologie numérique et non plus analogique. Le récepteur utilise en plus des algorithmes de correction qui permettent une réception parfaite, même en présence d'obstacles. Un avantage majeur est l'utilisation d'une seule fréquence porteuse pour la transmission du son. Le casse-tête des interférences entre les différentes ondes lors de l'utilisation d'une multitude de micros est ainsi résolu.

Pour passer de la théorie à la pratique, une formation est proposée le 17 février 2027 à La Chaux-de-Fonds avec du matériel disponible au prêt et sur des cas pratiques rencontrés dans les écoles. La prise de son n'aura plus de secrets pour vous.



QU'EN PENSER... ?

Présent, passé pour futur pédagogique ?

"

Voyager à pied, c'est voyager comme Thalès, Platon et Pythagore. J'ai peine à comprendre comment un philosophe peut se résoudre à voyager autrement, et s'arracher à l'examen des richesses qu'il foule aux pieds et que la terre prodigue à sa vue. Qui est-ce qui, aimant un peu l'agriculture ; ne veut pas connaître les productions particulières au climat des lieux qu'il traverse, et la manière de les cultiver ? Qui est-ce qui, ayant un peu de goût pour l'histoire naturelle, peut se résoudre à passer un terrain sans l'examiner, un rocher sans l'écorner, des montagnes sans herboriser, des cailloux sans chercher des fossiles ? Vos philosophes de ruelles étudient l'histoire naturelle dans des cabinets ; ils ont des colifichets ; ils savent des noms, et n'ont aucune idée de la nature. Mais le cabinet d'Émile est plus riche que ceux des rois ; ce cabinet est la terre entière. Chaque chose y est à sa place : le naturaliste qui en prend soin a rangé le tout dans un fort bel ordre ; Daubenton ne ferait pas mieux.

Combien de plaisirs différents on rassemble par cette agréable manière de voyager ! sans compter la santé qui s'affermit, l'humeur qui s'égaye. J'ai toujours vu ceux qui voyageaient dans de bonnes voitures bien douces, rêveurs, tristes, grondants ou souffrants ; et les piétons toujours gais, légers et contents de tout. Combien le cœur rit quand on approche du gîte ! Combien un repas grossier paraît savoureux ! Avec quel plaisir on se repose à table ! Quel bon sommeil on fait dans un mauvais lit ! Quand on ne veut qu'arriver, on peut courir en chaise de poste ; mais quand on veut voyager, il faut aller à pied.

Jean-Jacques Rousseau

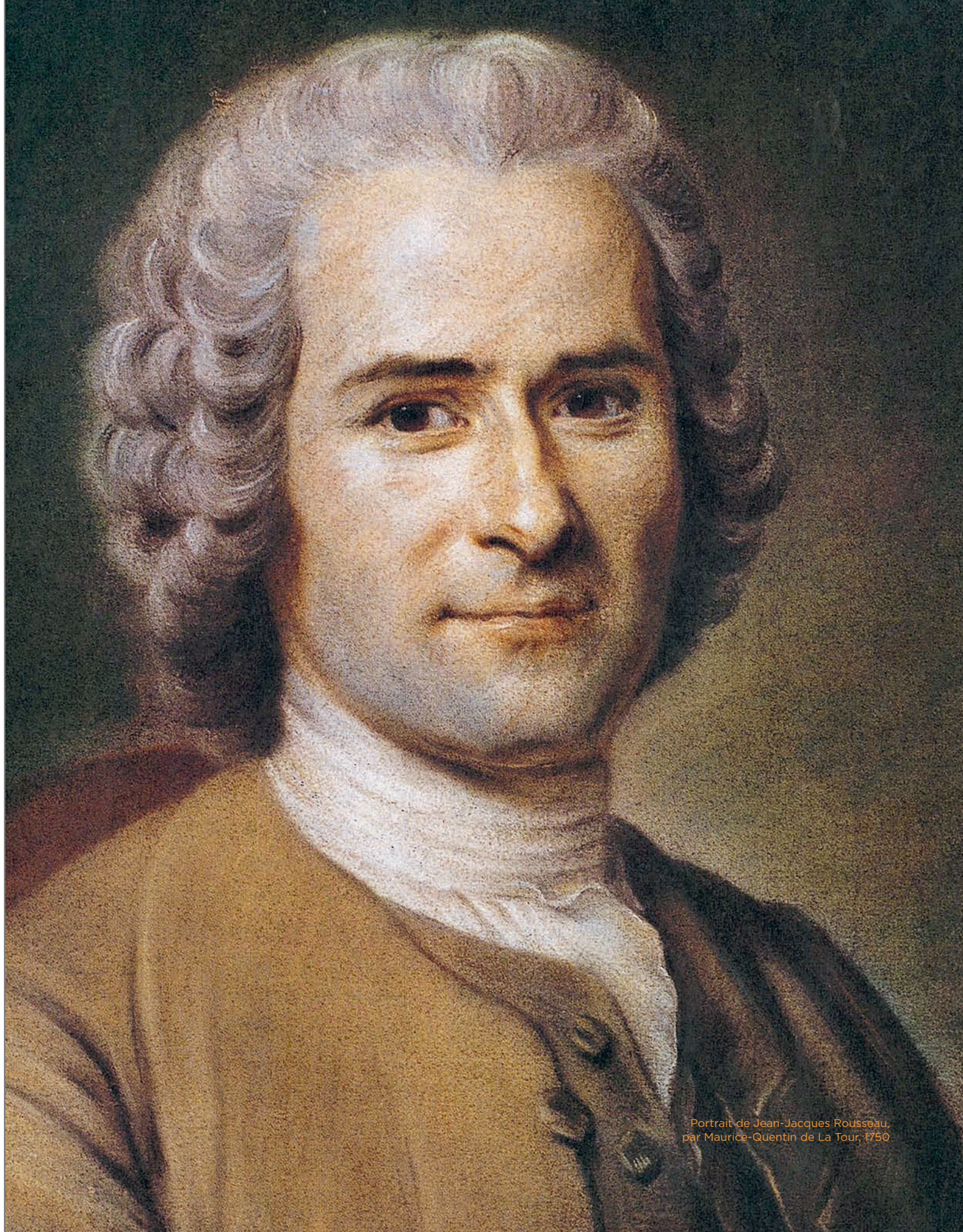
Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation*, Livre V, Flammarion, 2009, p. 556-557.

"

La connaissance des hommes est, je l'avoue, un si grand talent qu'un jeune homme ne saurait y passer maître du premier coup. Mais cependant les voyages serviraient à peu de chose, s'ils ne lui ouvraient pas quelquefois les yeux, s'ils ne le rendaient pas prudent et circonspect, s'ils ne l'accoutumaient pas à regarder par delà les apparences, s'ils ne lui apprenaient pas, enfin, sous la garde inoffensive d'une conduite polie et obligeante, à conserver sa liberté et à sauvegarder ses intérêts dans la société des étrangers et de toute espèce de gens, sans jamais perdre leur estime. Celui qui voyage à l'âge convenable, avec les pensées d'un homme qui veut se perfectionner lui-même, peut entrer en relations, partout où il va, avec des personnes de qualité : chose de grand avantage pour un gentleman qui voyage. Cependant, je le demande, parmi nos jeunes gens qui vont à l'étranger sous la conduite d'un précepteur, y en a-t-il un sur cent qui rende visite à quelque personne de qualité ? Encore moins font-ils connaissance avec les personnes dont la conversation pourrait leur apprendre quels sont les principes de la bonne éducation dans chaque pays, et ce qui mérite d'y être observé. Et cependant, en causant avec ces personnes, ils pourraient apprendre en un jour plus qu'en courant pendant une année d'une hôtellerie à une autre. Et la chose après tout n'est pas surprenante : car des hommes de mérite et de talent ne peuvent guère être disposés à recevoir dans leur intimité des jeunes gens qui ont encore besoin de la garde d'un gouverneur. Mais un gentleman, quoique jeune encore et étranger, s'il se présente comme un homme, et s'il manifeste le désir de s'informer des coutumes, des manières, des lois et du gouvernement du pays qu'il visite, sera partout le bienvenu ; il trouvera aide et bon accueil auprès des personnes les plus distinguées et les plus instruites de chaque pays, qui seront toujours prêtes à recevoir, à encourager, à protéger le voyageur bien élevé et d'un esprit curieux.

John Locke

John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, section XXVII, Vrin, 2007, p. 362.



Portrait de Jean-Jacques Rousseau, par Maurice-Quentin de La Tour, 1750

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

P. 10

Bergson, H. (2007). *L'évolution créatrice.* Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1907)

Hacking, I. (1995). *Rewriting the soul: Multiple personality and the sciences of memory.* Princeton University Press.

Houdé, O. (2014). Inhiber pour raisonner : Le système 3 (exécutif). Dans *Le raisonnement* (p. 73-111). Presses Universitaires de France. https://shs.cairn.info/le-raisonnement--9782130595250-page-73?lang=fr

Jankélévitch, V. (1978). *Quelque part dans l'inachevé.* Gallimard.

Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. J., & Frith, C. D. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampus of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 97*(8), 4398-4403. https://doi.org/10.1073/pnas.070039597

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

Nader, K., Schafe, G. E., & LeDoux, J. E. (2000). Fear memories require protein synthesis in the amygdala for reconsolidation after retrieval. *Nature, 406*(6797), 722-726. https://doi.org/10.1038/35021052

Segalen, V. (1986). *Essai sur l'exotisme: Une esthétique du divers.* Le Livre de Poche. (Œuvre originale publiée en 1968)

P. 19

Gajo, L., Jenny, E., Steffen, G., & Stübi, N. (2026). *ANIMA, expérience pilote d'année d'immersion en allemand à l'école obligatoire dans le canton de Neuchâtel : Évaluation des expériences des classes ANIMA-léger et ANIMA-disciplinaire (2024-2025).* Université de Genève.

Gajo, L., Jenny, E., Steffen, G., & Veillette, J. (en préparation). *Mise en place et accompagnement d'un programme d'enseignement immersif dans la scolarité obligatoire : L'allemand avec PRIMA dans le canton de Neuchâtel en Suisse.* Lambert-Lucas.

p.23

Hacking, I. (2002). *Les fous voyageurs.* Seuil.

Kosch, A. (2021). Le voyage pédestre, un outil pédagogique novateur de la « Spätaufklärung ». *Arts, Civilisation et Histoire de l'Europe, 18*, 13-37. https://doi.org/10.57086/sources.73

Moody, Z., Darbellay, F., Jaffé, P. D., Berchtold-Sedooka, A., & Camponovo, S. (2018). Le chemin de l'école comme tiers lieu. *Enjeux pédagogiques, (30)*, 15-16.

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education, 17*(3), 13-15. https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413

p.24

Rienzo, S. (2022). *Rencontrer les parents: malentendus, tensions et ambivalences entre l'école et les familles* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation no 145). Genève: Université de Genève.

p.44

Perrenoud, P. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage* (7e éd.). ESF éditeur.

ANNONCE ÉVÉNEMENT

PROJECTION DU COURT-MÉTRAGE



ALL INCLUSIVE

Réalisé par
Corina Schwingruber Ilić

Nous passerons un moment ensemble à découvrir ce film, qui nous embarque sur un grand paquebot où tout est compris, une croisière organisée.

La projection sera suivie d'une discussion : que dit ce type de voyage de notre rapport au monde, au tourisme, à l'environnement ? Mais le film peut aussi se lire comme une allégorie de l'école. Que devient l'école quand tout est prévu, balisé ? Qu'est-ce qu'apprendre, et qu'est-ce que voyager, quand le chemin est tracé d'avance ?

Nous vous proposons d'explorer ces questions ensemble.

Mardi
10 décembre
12h

HEP-BEJUNE
Site de Bienne
Aula principale

Projection
suivie d'une
discussion

Inscrivez-vous



S'ÉGARER, C'EST APPRENDRE AUTREMENT

Dans ce numéro, la revue aborde la question de la transmission des savoirs, de l'éducation et de nos approches pédagogiques à travers le prisme du voyage. Du chemin synaptique à celui de l'école, prendre un chemin, c'est prendre un risque. Car même s'égarer, c'est déjà apprendre autrement.

ISBN 978-2-940741-08-3