





**Maxime Zuber**  
Recteur

## Démocratie: la conquête sur soi de vivre ensemble



**Le démocrate est modeste, il avoue une certaine part d'ignorance, il reconnaît le caractère en partie aventureux de son effort et que tout ne lui est pas donné. Et, à partir de cet aveu, il reconnaît qu'il a besoin de consulter les autres, de compléter ce qu'il sait par ce qu'ils savent<sup>1</sup>.**

Albert Camus

<sup>1</sup> «Réflexion sur une démocratie sans catéchisme», journal *La Gauche*, n° 4, 1<sup>er</sup> juillet 1948.

Cette invitation à la modestie nous rappelle que, plus qu'un système politique, la démocratie est d'abord une promesse: celle de faire coexister, dans un même espace et un destin commun, des individus aux histoires, aux croyances et aux aspirations diverses. Son fondement réside dans l'existence d'un « ensemble » transcendant les divisions sociales, raciales, religieuses ou de genre. Mais aujourd'hui, cette promesse se trouve mise à l'épreuve. Car si la démocratie est à vivre ensemble, une question lancinante se pose: qui, exactement, forme cet « ensemble »?

La réponse républicaine, forgée au fil des siècles, était claire: l'ensemble, c'est tous. Tous les citoyens, égaux en droits, unis par des valeurs et des institutions communes. L'universalisme, avec ses forces et ses faiblesses, visait à dépasser les particularismes pour construire une communauté politique en laquelle chacun, quelles que soient ses origines ou ses convictions, pouvait se reconnaître. Mais cette vision est aujourd'hui bousculée. Le général recule devant le particulier. Les identités, autrefois considérées comme des facettes de l'individu, deviennent des marqueurs, absolus, des étendards, des catégories essentielles, parfois exclusives. Les communautés se referment et l'individu, paradoxalement, se retrouve assigné à des appartenances qu'il n'a pas toujours choisies. L'ensemble se fragmente en une multitude de groupes toujours plus nombreux et divers qui, au lieu de s'entremêler, se juxtaposent, voire s'affrontent.

Le problème n'est pas la reconnaissance des différences; elle est légitime et nécessaire. Le problème, c'est leur essentialisation, leur absolutisation. Quand chaque groupe se définit avant tout par ce qui le distingue, quand les revendications identitaires deviennent des lignes de fracture, le risque est grand de voir la démocratie se transformer en une juxtaposition de communautés, chacune revendiquant ses droits, mais peu soucieuse de contribuer à un bien commun. Le « vivre-ensemble » se mue alors en un « vivre à côté » ou « vivre contre », où les solidarités se restreignent aux cercles d'appartenance, et où l'intérêt général se dissout dans la somme des intérêts particuliers.

La démocratie se trouve appelée à repenser son socle, car elle ne peut survivre sans l'idée d'un ensemble. Son avenir dépend de sa capacité à concilier deux exigences apparemment contradictoires: reconnaître la diversité sans la figer et préserver l'unité sans l'imposer. Ni uniformisation ni éclatement. Ni le déni des différences ni leur sacralisation.

C'est ici que la modestie devient une vertu politique essentielle. La modestie de reconnaître que personne ne détient seul la vérité, que les solutions émergent du dialogue, et que la démocratie est moins un état qu'un effort permanent. Un effort pour écouter, pour débattre, pour chercher, malgré les désaccords, ce qui nous relie. Affirmons avec Camus que « le démocrate est modeste »: il sait que son point de vue n'épuise pas la réalité et qu'il a besoin des autres pour construire un monde commun.

Dans une société menacée de désintégration et en perte de repères collectifs, cette modestie n'est pas une faiblesse, mais une nécessité. Elle seule peut permettre de transformer la diversité en richesse et les tensions en moteur d'un projet partagé. La démocratie de demain ne sera pas celle qui nie les différences, ni celle qui s'y résigne. Ce sera celle qui, avec humilité et détermination, saura en faire le fondement d'un nouvel « ensemble ». Un ensemble que les démocrates doivent réinventer en rappelant constamment que le « vivre-ensemble » n'est pas une évidence, mais une conquête. Et que cette conquête, comme toutes les grandes choses, commence par le courage de dire: « Je ne sais pas tout. Parlons-en! »



### IMPRESSUM

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

**Rédaction des articles non signés:**  
Anaïs Girard et Tristan Donzé

**Crédits images:**  
Premium Freepik  
(hormis mentions)

**Crédits illustrations:**  
iwat1929 (Silwat Wisansak)  
Premium Freepik  
(hormis mentions)

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

Haute École  
pédagogique  
- BEJUNE

Chemin de la Ciblerie 45  
2503 Bienne, Suisse

www.hep-bejune.ch  
0844 886 996

### REMERCIEMENTS

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

Bienne, novembre 2025

Impression sur papier  
Refutura FSC  
chez Stämpfli SA



**myclimate**  
Notre impact. Durable.  
Imprimé  
myclimate.org/01-25-741112

# SOMMAIRE



## MÉMOIRES EN MÉMOIRE

Enseigner autrement grâce à l'Approche actionnelle  
**19**

Éveiller la plume: Et si chaque élève devenait auteur-e?  
**21**

L'intelligence artificielle dans les pratiques d'évaluation à l'école primaire  
**23**



## ÉCLAIRAGES

5

Collège des formatrices et formateurs de la formation secondaire délocalisé dans un établissement partenaire  
**5**

Un master pour celles et ceux qui ont déjà une vie... et des responsabilités  
**7**

## RECHERCHE

Être chercheur-e, c'est...  
**11**

Portrait de chercheur-e-s  
**11**

Des étudiant-e-s participent à un projet de développement portant sur l'éducation ouverte et les compétences digitales  
**13**

Trois questions d'ado à un-e chercheur-e  
**17**

## DOSSIER THÉMATIQUE

25

L'école, laboratoire de la démocratie  
**25**

Carte blanche aux élèves  
**26**

L'école, un espace de vivre-ensemble harmonieux?  
**27**

L'interculturalité à l'école, une coconstruction d'une démocratie vécue?  
**31**

Les droits de l'enfant: une école de la démocratie  
**35**

Entretien avec Michel Fabre  
**37**

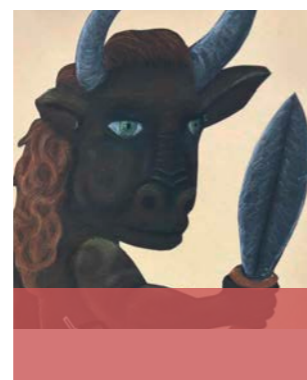
Former pour transmettre et transmettre pour vivre ensemble  
**41**

Autour de quelques aspects psychosociaux d'une éducation à la démocratie dans l'enseignement  
**45**

Entretien avec Stefan Gomes de Sousa  
**47**

Réflexion(s) sur l'enseignement de la démocratie à travers le jeu de rôle  
**51**

Le plein de ressources  
**53**



## SI PRATIQUE

55

## EN CLASSE

Quand la mythologie grecque devient un jeu grandeur nature  
**55**

## UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

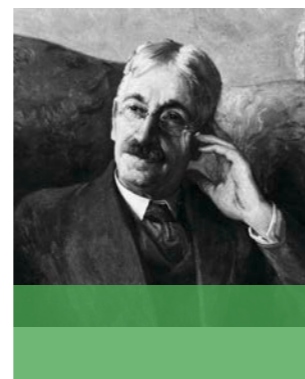
Exposition annuelle Une plongée dans l'air du temps  
**57**

Film d'animation Calamity: une enfance de Martha Jane Canary  
**58**

Lire en classe «Je t'écris de mon lit»  
**59**

Technique Pleins feux sur l'éclairage  
**60**

Testlab Inauguration du TestLab de Bienne  
**62**



## QU'EN PENSER...?

63

John Dewey: Présent, passé pour futur pédagogique?  
**63**

PLEIN  
LES  
YEUX



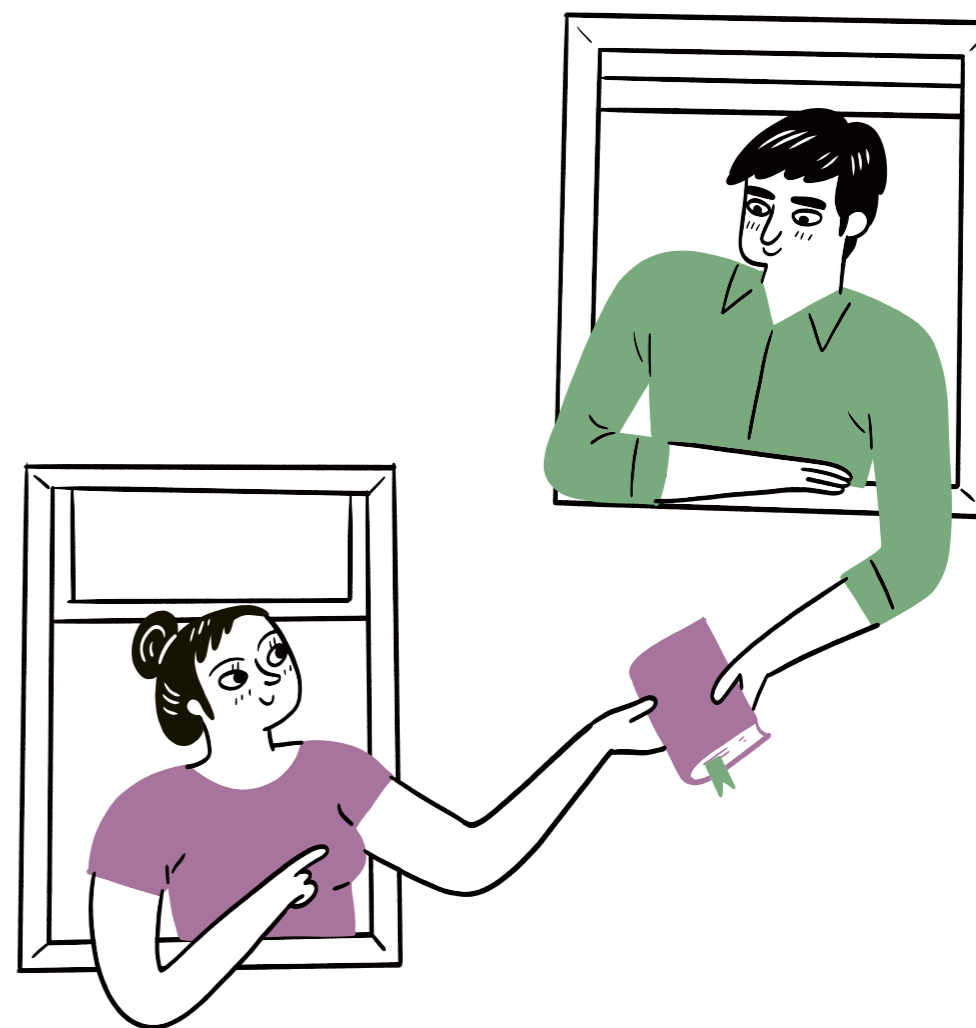
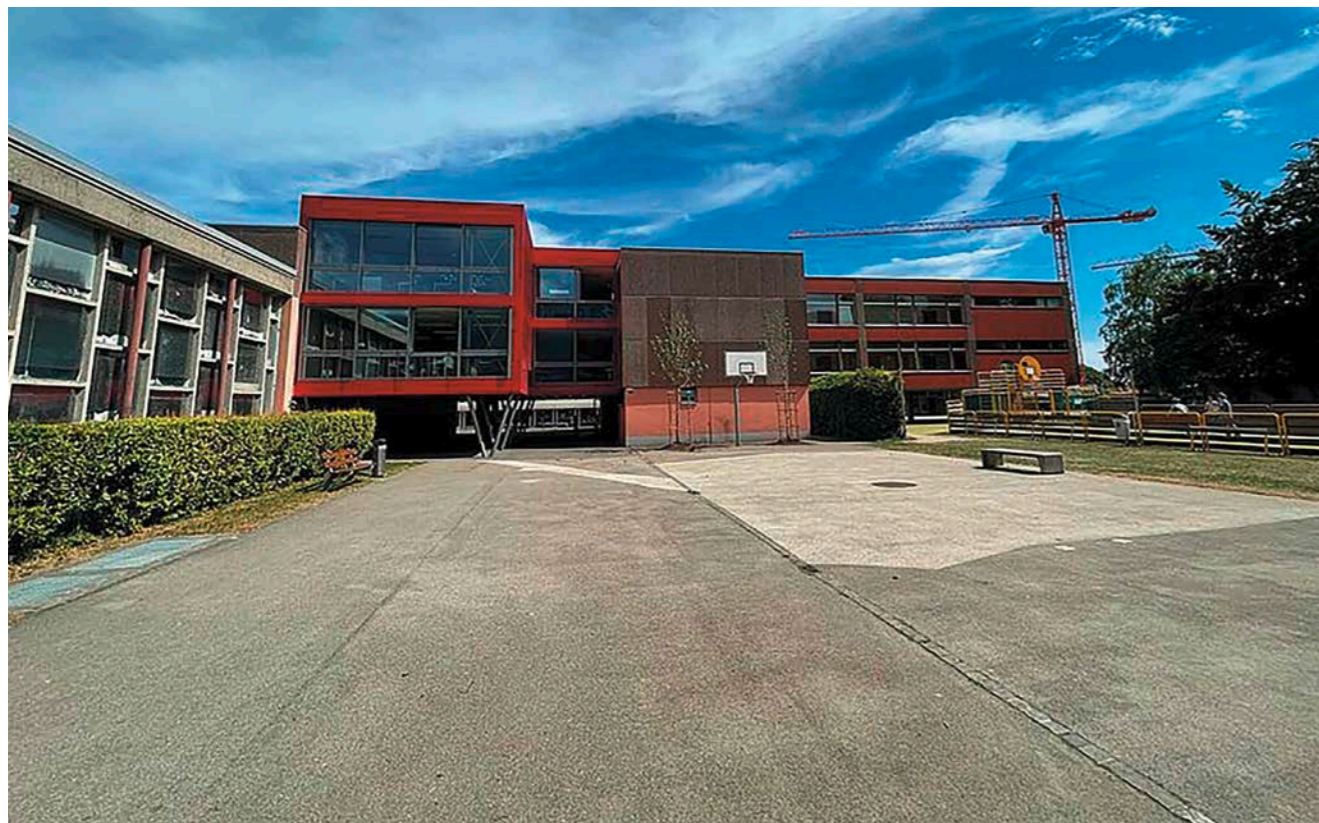
L'école Alpha à Austin au Texas divise la matinée en quatre blocs de 30 minutes, pendant lesquels les élèves travaillent sur les matières principales sous la direction de tuteurs IA.

CRÉDITS IMAGE : ©ALPHA SCHOOLS

# ÉCLAIRAGES

## Collège des formatrices et formateurs de la formation secondaire délocalisé dans un établissement partenaire

C'est au Collège Billeter à Marin (ÉORÉN Bas-Lac) que s'est tenu, en juin 2025, le dernier collège des formatrices et formateurs de la formation secondaire. Une matinée extra-muros délocalisée qui a permis des rencontres et des moments particuliers entre des enseignant·es du collège et une partie du personnel académique de la HEP-BEJUNE.



L'objectif de la matinée visait une immersion dans l'un des établissements partenaires de la HEP-BEJUNE, la rencontre et les échanges entre les actrices et acteurs des deux milieux de formation.

La matinée a débuté par un accueil cordial de la direction, dans une salle de classe où formatrices et formateurs, assis sur les bancs des élèves, ont pu s'imprégner de l'ambiance d'un collège foisonnant de projets, soutenus activement par la gouvernance.

Une présentation a été faite sur l'organisation de la 38<sup>e</sup> semaine de l'année scolaire : pas moins de 52 activités extrascolaires ont été proposées aux élèves du collège. Un étudiant stagiaire dans l'établissement a ensuite raconté son parcours de formation avec son formateur en établissement, offrant un aperçu concret des réalités du terrain au secondaire I, des défis rencontrés par un enseignant débutant et de la progression rendue possible par une active collaboration FEE-étudiant·e.

Une visite guidée des nouvelles salles de sciences et une exposition de travaux des élèves, organisée par un duo d'enseignant·e·s de sciences, ont été suivies d'une immersion dans différents ateliers destinés aux élèves.

Zoom sur l'un d'eux : Laure Mercati et Aurélie Rose, enseignantes et médiatrices scolaires, ont animé un temps de formation préparant les élèves intéressé·e·s à fonctionner comme médiatrice ou médiateur dans le dispositif de médiation par les pairs en place dans l'école. Un dispositif qui a fait ses preuves et rencontre un franc succès auprès des élèves.

La matinée s'est conclue par un repas commun autour d'une même table, où élèves, visiteur·euses de la HEP, enseignant·e·s et formateur·trices ont pu se confectionner leurs sandwiches sous le soleil de juin.

Créer des liens, partager : des objectifs essentiels atteints lors de cette matinée, où les attaches fondamentales entre l'institut de formation et le collège accueillant des étudiant·e·s se sont renforcées.

## Un master pour celles et ceux qui ont déjà une vie... *et des responsabilités*

Regards croisés sur une formation à haute intensité humaine où « prendre la mesure de la diversité » n'est pas un slogan, mais une ambition incarnée.

**C**oncilier une activité professionnelle à temps plein, une vie de famille intense, parfois des engagements associatifs ou citoyens... et une formation exigeante ? À première vue, l'équation semble improbable. Et pourtant, depuis sa création, la Formation en Pédagogie Spécialisée (FPS) de la HEP-BEJUNE s'adresse précisément à des personnes déjà investies dans le monde professionnel scolaire et social, qui souhaitent aller plus loin dans leur engagement éducatif.

Ce master de trois ans (90 ECTS) est conçu pour articuler formation académique et terrain de pratique. La singularité du programme tient à un élément fondamental : le stage en responsabilité n'est pas une immersion ponctuelle dans une école partenaire, mais bien la reconnaissance du lieu de travail habituel comme espace formateur. Chaque semaine, les allers-retours entre les apports théoriques et les pratiques quotidiennes nourrissent une posture réflexive, critique et évolutive.

C'est aussi cela, la singularité de cette formation : elle forme des enseignantes et des enseignants spécialisés ancrés dans le réel, capables de penser leur action au cœur de la complexité scolaire. Sur trois années, elle offre une temporalité rare — celle qu'il faut pour que s'opère un véritable travail de transformation professionnelle. Il faut du temps pour désapprendre ce que l'on croit acquis, pour déplacer ses repères sans perdre son cap, pour laisser émerger d'autres manières d'observer, d'accompagner, d'enseigner. Ce master permet cette mue progressive : on y polit ses évidences, on y affine ses gestes, on y construit une posture solide et souple à la fois — capable d'habiter l'incertitude sans la fuir.

# Trois parcours, trois équilibres



**Diana**  
31 ans, un fils de 5 mois, enseignante spécialisée à l'école Le Passage à Corgémont (BE)

Après un début de carrière dans l'enseignement ordinaire, Dana rejoint en 2021 le projet de création d'une école spécialisée dans le Jura bernois. En quelques mois, elle se retrouve en charge de deux classes en parallèle, avec des programmes individualisés et une partie des tâches de direction.

Malgré son engagement, une évidence s'impose : elle ne se sent pas assez préparée. C'est au détour d'un salon de la formation qu'elle découvre le master. Elle s'inscrit et entame la formation en août 2022... tout en poursuivant son poste à 100%.

Ce qui l'a transformée ? Les échanges entre pairs, le regard des formateurs... et une expérience intime : vivre sa dernière année de formation en devenant maman. « Mon fils m'a apaisée. Il m'a offert un regard neuf sur la vie, sur mes élèves, sur ce que je voulais transmettre. »

”

**Décider de reprendre une formation à 28 ans n'a pas été une décision prise à la légère. Il a fallu espacer les entraînements sportifs, redoubler d'efforts en période d'examens, anticiper pour ne pas sombrer. Mais paradoxalement, les mercredis à la HEP étaient une respiration.**



**Alain**  
51 ans, deux fils adultes, enseignant spécialisé et ordinaire au Collège de Delémont (JU)

Après plus de vingt ans d'enseignement, Alain souhaite donner un nouvel élan à sa pratique. Le master devient pour lui l'opportunité de prendre du recul, d'élargir ses perspectives et d'explorer de nouvelles approches pédagogiques.

En parallèle de la formation, il continue de s'investir pleinement dans la vie de son établissement, notamment en dirigeant le Chœur du Collège de Delémont, dont il a organisé le 20<sup>e</sup> anniversaire au cours de sa dernière année d'études. Une période dense, mais enrichissante, où les différents engagements se sont nourris mutuellement.

Aujourd'hui, Alain se définit comme un « spécialiste de la motivation » : il s'attache à capter l'intérêt des élèves, à créer des liens entre les disciplines, et à ajuster les objectifs pour donner du sens aux apprentissages.

Autant d'éléments qui nourrissent désormais son double rôle d'enseignant ordinaire et spécialisé.

”

**Cette formation m'a appris à aller à l'essentiel. À relativiser et à faire confiance. Elle m'a permis d'évoluer sans cesse tout en restant fidèle à mes valeurs : placer la relation humaine et l'authenticité au cœur de l'enseignement.**



### Patricia

42 ans, deux filles de 6 et 4 ans, enseignante spécialisée à l'OASIS Ados à La Chaux-de-Fonds (NE)

Titulaire au sein d'un dispositif pour adolescent·e·s au comportement réputé exigeant, Patricia a mené de front un emploi, une vie de famille animée et le master. Pour y arriver, elle planifie avec précision, anticipe ses lectures, maximise les rendus de cours pour les réutiliser dans son mémoire.

Elle retient de cette formation un changement profond dans sa posture : plus d'ajustement, plus de responsabilisation des élèves, de la bienveillance. Et un positionnement clair comme personne-ressource dans les équipes pédagogiques : « créativité, compromis, assertivité — toujours au service des élèves ».



**Je voulais une formation à la hauteur des enjeux. Il ne s'agissait pas juste de faire "mieux" par l'expérience, mais de mobiliser des connaissances et des outils spécifiques en lien avec mes observations quotidiennes.**

Un immense merci à Dana, Patricia et Alain pour leur disponibilité, leur sincérité et leur engagement, et bravo pour l'obtention de leur master cette année!

### Ce que la formation transforme

Au fil de ces trois témoignages, une réalité commune émerge : la formation en pédagogie spécialisée ne se surajoute pas à une vie déjà pleine — elle la transforme. Elle modifie la posture professionnelle, développe la capacité d'analyse, élargit le réseau, renforce la collaboration. Elle outille, mais surtout, elle permet de tenir, de durer, de rester en accord avec ses valeurs dans un contexte scolaire en tension.

Elle offre aussi une reconnaissance : celle du terrain comme espace légitime de formation. Les étudiantes et les étudiants apprennent là où ils et elles enseignent déjà, dans un va-et-vient entre action et réflexion. C'est là une autre singularité du Master en enseignement spécialisé : faire du réel un levier d'évolution.

### Une formation réaliste, exigeante... et possible

Ce master ne prétend pas être « léger » — mais il est réaliste. Avec un jour de cours en présentiel par semaine, 30 jours de stages d'observation, quelques samedis ponctuels et la possibilité d'effectuer son stage en responsabilité dans son propre dispositif, la formation est conçue pour s'articuler avec les réalités professionnelles et personnelles des étudiant·e·s.

Ce qui la rend possible, c'est aussi le soutien de l'environnement : directions, collègues, familles. Et une équipe formatrice qui reconnaît l'intelligence de terrain, tout en apportant des outils rigoureux issus de la recherche.

L'objectif n'est pas de former des spécialistes « à part », mais de former des enseignant·e·s qui accompagnent toute la communauté scolaire : élèves, collègues, directions, partenaires. Le master ne prépare pas seulement à répondre aux besoins particuliers, mais à renforcer l'accessibilité, la différenciation, l'inclusion... pour tous et toutes.

### Conclusion

Il y a mille manières de devenir enseignant·e spécialisé·e. Mais au cœur de chaque parcours, il y a une même conviction : accompagner mieux, accompagner autrement, accompagner ensemble. Le Master en pédagogie spécialisée permet cela. Il demande de l'engagement, du temps, de l'organisation... mais il donne en retour des outils, des liens et une posture professionnelle renouvelée.

Et surtout, il rappelle que la formation n'est pas une parenthèse dans la vie : elle peut en devenir l'un des moteurs.



### Le Master en pédagogie spécialisé, une formation pensée pour la pratique

- **Durée** : 3 ans
- **Crédits** : 90 ECTS
- **Public cible** : enseignant·e·s en emploi
- **Spécificité** : stage reconnu dans son propre dispositif
- **Axes** : pratiques professionnelles, recherche, développement institutionnel
- **Organisation** : 1 jour par semaine en présentiel, samedis ponctuels et 30 jours de stage d'observation à organiser hors de son champ professionnel habituel
- **Débouchés** : enseignement spécialisé, soutien aux élèves en difficulté, co-intervention, accompagnement d'équipe, coordination de dispositifs, appui aux directions

## Être chercheur·e, c'est... selon *Pierre Gigon*

CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT

- Être curieux et ouvert à l'inattendu, ne pas uniquement chercher à confirmer
- Être soucieux du lien entre concept et application, théorie et pratique
- Accepter de remettre en question ses propres représentations



## Portrait de chercheur·e·s

### *Loïse Rebetz Lopez*



**Loïse Rebetz Lopez**  
Responsable  
de la pratique  
professionnelle  
et chargée  
d'enseignement

Depuis mon plus jeune âge, j'ai identifié les gestes professionnels caractéristiques des enseignant·e·s. Enfant, je passais par exemple des heures à « faire comme si », utilisant les fiches et évaluations qui traînaient dans la pile de papier de brouillon de mes parents enseignants. Munie d'un crayon de couleur, je complétais les lacunes pour répondre aux questions (par des lettres au hasard, je ne savais pas encore réellement écrire!), puis ajoutais des croix et des vus pour imiter une correction.

En grandissant, j'ai d'abord pensé m'orienter vers l'enseignement du français et du latin, mais cela répondait de manière incomplète à mon intérêt pour l'enseignement au sens large. J'ai donc commencé mes études à la Haute École pédagogique à Bienne pour devenir enseignante primaire, profession que j'ai exercée pendant plus de 10 ans avec beaucoup de satisfaction. Ces études m'ont permis de forger des convictions en matière de pédagogie, mais je cherchais surtout des recettes à appliquer et peinais à m'impliquer pleinement dans les tâches plus académiques, dans la recherche notamment.

Avec l'expérience, j'ai senti le besoin d'approfondir ma compréhension des enjeux du système : on parlait alors d'évaluation soutien d'apprentissage, de tâches complexes, de compétences, d'inclusion et j'avais le sentiment de ne pas être armée pour faire face aux réformes. D'abord intéressée par une formation en didactique des mathématiques, matière que j'affectionne tout particulièrement enseigner, mon choix s'est finalement porté sur le master « Analyse et intervention dans les systèmes éducatifs », dispensé par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Plus que tout, j'avais envie de compléter ma formation en restant généraliste. Grâce à des professeur·e·s passionnés et passionnants tels que Valérie Lussi Borer, Lucie Mottier Lopez ou encore Emmanuel Sander, j'ai compris à quel point la recherche pouvait apporter des pistes d'action concrètes et m'aider à soutenir mes élèves dans leurs apprentissages.

J'ai notamment, à l'université, découvert les ouvrages d'Yves Clot et saisi à quel point l'activité professionnelle est complexe. Soudain, tout ce qui faisait mon travail et qui était jusqu'alors invisible est devenu une richesse pour dire mon métier et mieux comprendre les tensions inhérentes à son exécution. Je me suis de plus rendu compte que cette nouvelle lecture était aussi un puissant levier de formation.

Depuis août 2021, j'occupe le poste de responsable de la pratique professionnelle au sein de la formation primaire de la HEP-BEJUNE et je suis au bénéfice

d'un pôle innovation en recherche à 10% pour une durée de quatre ans depuis 2023. Ce mandat me permet de tisser des liens entre les différents mandats que j'assume : responsable de la pratique professionnelle, visites de stage et formatrice et directrice de TFF dans le cadre du CAS FEE. Je cherche en effet à comprendre l'activité des FEE lors des entretiens qu'elles mènent avec leur stagiaire pour construire un dispositif de formation pertinent.

Le pôle innovation me permet d'être autonome et d'organiser mon temps. Je peux notamment ajuster mon projet au fur et à mesure de son avancée en fonction des résultats obtenus. Cela peut aussi se révéler déstabilisant : un sentiment de solitude s'installe parfois, l'agenda trop chargé repousse la possibilité de s'investir pleinement, et la possibilité de faire évoluer sa réflexion peut paraître infinie. Cependant, lorsque l'on fait de la recherche, il y a toujours un instant extrêmement satisfaisant, presque grisant, où soudainement s'alignent un cadre théorique et une méthodologie. La tâche que je préfère alors est celle du codage des données : les couleurs et les formes apparaissent et dessinent une interprétation de la réalité qui permet de mieux saisir encore le sujet qui a été choisi.

## Des étudiant·e·s participent à un projet de développement portant sur l'éducation ouverte et les compétences digitales

ÉCRIT PAR GILLES BLANDENIER, PROFESSEUR, DOMAINE MATHÉMATIQUES ET SCIENCES DE LA NATURE

Notre institution est partie prenante du projet de Swissuniversities portant sur l'éducation ouverte et les compétences digitales (Open Education & Digital Competencies: PgB 2025-2026). Les hautes écoles de Suisse sont en effet soutenues par des contributions fédérales afin de réaliser des projets innovants (PgB) ayant une portée politique significative. Ceux-ci sont financés à parts égales par la Confédération et les hautes écoles.

Le projet dans lequel nous sommes impliqués fait suite à la «Swiss Digital Skills Academy» qui a permis à 13 institutions académiques de travailler sur diverses dimensions de l'adoption, du développement et de la mise en œuvre de plateformes éducatives (OEPs) ainsi que de ressources éducatives libres ou ouvertes (OERs ou RELs).

L'équipe du projet est constituée de deux formateurs en didactique des sciences (chimie: P. Massiot; biologie: G. Blandenier) et quatre étudiant·e·s des HEP Vaud et BEJUNE en formation initiale pour le niveau secondaire (chimie ou biologie et sciences de la nature): Ali Ben Hammou, Tanguy Gressard, Sarah Moreira Clemente et Giulia Saitta.

CRÉDIT IMAGE: GIULIA SAITTA POUR L'ILLUSTRATION DE RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES





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



**Marcelle Moor**

CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT ET DOCTORANTE

« **L'agir professionnel en éducation musicale par l'enseignant·e généraliste primaire en Suisse romande** » est le sujet de sa recherche doctorale.

### Comment as-tu trouvé ton sujet de thèse ?

En lisant le titre provisoire de ma thèse, « L'agir professionnel en éducation musicale par l'enseignant·e généraliste primaire en Suisse romande », mon sujet paraît une évidence, compte tenu de mes activités en didactique de l'éducation musicale pour la formation primaire. Pourtant, ce choix s'est fait très lentement depuis 2017, suite aux nombreux projets de recherche, collaborations et cours qui m'ont progressivement rapprochée des sujets des travaux actuels de mes deux codirecteurs de thèse, François Joliat (HEP-BEJUNE) et Pascal Terrien (Aix-Marseille Université).

### Est-ce que tu travailles seule ou en équipe ?

Je travaille seule sur ma thèse, mais je suis toujours entourée.

D'abord, j'ai toujours travaillé en équipe de recherche. De 2017 à 2021, j'ai fait mes débuts en recherche grâce à un projet du 2Cr2D, entourée de deux mentors, Marcelo Giglio et Sabine Chatelain. Ensuite,

j'ai intégré le domaine de recherche *Innovation dans l'enseignement et l'apprentissage* ici à la HEP-BEJUNE, travaillant avec Stéphanie Boéchat-Heer pendant trois ans. Depuis 2022, je collabore avec François Joliat et Ana-Vanêssa Lucena pour le domaine *Arts*. Ce travail d'équipe est essentiel. À la fois moteur et garde-fou, la dynamique d'équipe pousse à réfléchir différemment, à découvrir et à s'approprier de nouveaux cadres et méthodologies et à analyser et à interpréter des résultats avec rigueur et à l'aide de plusieurs points de vue.

Ensuite, l'inscription en doctorat à Aix-Marseille Université me place au sein du laboratoire « Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation » (ADEF) qui compte 50 doctorant·e-s parmi ses membres. Un bon nombre d'entre eux·elles se retrouve six fois par an lors des séminaires du laboratoire. En outre, divers séminaires et formations dispensés par l'école doctorale « Cognition, Langage, Education » (ED356) nous réunissent ponctuellement. Ces rencontres aident à développer un esprit d'équipe motivant. Petite plus-value non officielle : le groupe WhatsApp permet d'échanger, de poser des questions et d'obtenir de l'aide rapidement.

Finalement, mes deux codirecteurs de thèse sont à disposition, à l'écoute et toujours prêts à partager leur expertise. Un comité de suivi individuel (CSI) indépendant siège à la fin de l'année académique pour s'assurer que tout se déroule correctement.

### Quel conseil donnerais-tu à quelqu'un qui envisage de faire un doctorat ?

Si une opportunité se présente, saisissez-la ! Apprenez de vos collègues expérimenté·e-s, écoutez leurs conseils, sautez sur des occasions pour participer à la communauté scientifique. Se former en recherche est une manière de s'ouvrir aux moyens d'avancer dans nos domaines respectifs. Personne ne m'a jamais dit qu'il regrette d'avoir fait son doctorat...

## Paul-André Garessus

RESPONSABLE ADJOINT DE LA FILIÈRE DE FORMATION SECONDAIRE, CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT ET DOCTORANT

Sa thèse porte sur le développement professionnel des formatrices et formateurs en établissement.

### Comment as-tu trouvé ton sujet de thèse ?

Il s'est imposé assez naturellement comme une problématique récurrente du milieu dans lequel je travaille depuis douze ans, la formation à l'enseignement. Les personnes qui se forment à l'enseignement au sein de la HEP effectuent des stages dans les écoles de l'espace BEJUNE. Elles sont alors accueillies et accompagnées par des formatrices ou formateurs en établissement que nous appelons simplement et joliment FEE. Dans mon travail de responsable adjoint de la filière, j'ai pu mesurer au fil du temps combien le rôle de ces FEE est important pour les stagiaires et les enquêtes de fin de formation que nous menons régulièrement auprès des étudiant·e-s qui terminent leur formation le confirment. Cependant, ces FEE sont en premier lieu des enseignant·e-s qui ont été désignés par leur direction pour assumer cette fonction. Ces professionnel·le-s de l'enseignement, qui ne disposent pas forcément de formation spécifique pour ce qui les attend, font alors face à un défi de taille car elles et ils doivent se « transformer » en formatrices et formateurs d'enseignant·e-s tout en continuant à enseigner à leurs élèves. En quoi consiste vraiment ce défi ? Comment s'y prennent-elles et ils pour le relever ? Quelles ressources pourraient les aider ? Ce sont des questions qui reviennent régulièrement et que j'ai voulu aborder en accompagnant des FEE dans cette aventure et en suivant une méthodologie rigoureuse. C'est ainsi que l'idée d'une recherche doctorale sur le développement professionnel des FEE est née.

### Est-ce que tu travailles seul ou en équipe ?

Je répondrais en disant un peu des deux. Dans un travail de thèse, il y a des volets plus solitaires, car c'est le doctorant qui est le moteur du projet. Il y

a des formations à choisir et à suivre en fonction de ses besoins, un ensemble assez important de démarches administratives à effectuer, de très nombreuses lectures à faire et bien entendu toute la partie rédactionnelle qui sont quelques éléments de ce volet.

Mais l'essentiel du travail se fait en équipe, ce qui est très important pour moi. Il y a d'abord ma direction de thèse composée d'un professeur de l'Université de Toulouse, spécialiste de la problématique et de la méthodologie utilisée et d'une professeure de la HEP, docteure en sciences de l'éducation qui connaît très bien le terrain en tant que responsable de filière. Les échanges avec eux orientent mon travail et m'aident à situer ma progression. Sur le terrain, j'ai constitué des groupes de travail avec des FEE que je rencontre régulièrement. Elles et ils sont au cœur de ma recherche et leur participation est déterminante. Il y a aussi les autres doctorant·e-s de l'université avec qui nous organisons des séminaires autour de thématiques en lien avec nos avancées, nos questions ou nos blocages. Ces moments sont riches et très utiles. Il y a encore d'autres espaces collaboratifs tout au long du doctorat, comme les manifestations scientifiques (colloques, conférences, etc.) qui permettent de construire un réseau et de confronter nos résultats ou réflexions à ceux issus de personnes d'horizons variés. Ces échanges sont très enrichissants et font évoluer ma compréhension de la problématique tout en me nourrissant humainement. Enfin, il est important de veiller à ne pas trop s'isoler socialement. La famille, les amis, les collègues, les activités culturelles ou sportives ressource et permettent d'obtenir des retours autres sur le travail de recherche.

### Quel conseil donnerais-tu à quelqu'un qui envisage de faire un doctorat ?

Un doctorat est une aventure, essentiellement humaine, de longue haleine. Le parcours doctoral est exigeant et parfois épuisant, voire décourageant malgré les nombreux aspects positifs relevés précédemment. Il faut donc une très haute dose de motivation personnelle pour durer et surmonter les obstacles imprévus et inévitables qui se présentent. Cette motivation est liée au sujet de thèse qui doit suffisamment intéresser (ou passionner) la ou le futur·e doctorant·e afin de la ou le porter tout au long du chemin. Si cette motivation est là, alors il faut encore chercher soigneusement la ou les personnes qui nous correspondent pour la direction. Les relations doivent être de qualité entre direction de thèse et doctorant·e, car le doctorat se réalise essentiellement autour de ce noyau. Ensuite, un peu de courage et c'est parti !

## Enseigner autrement grâce à l'Approche actionnelle

ÉCRIT PAR SARAH PRIMUS, ENSEIGNANTE AU NIVEAU SECONDAIRE II,  
DIPLÔMÉE DE LA HEP-BEJUNE EN 2025

Mon travail de recherche à la HEP-BEJUNE, intitulé *L'influence de l'Approche actionnelle sur la motivation scolaire en classe d'allemand*, m'a permis de plonger dans un questionnement qui me tenait à cœur : comment donner aux élèves l'envie d'apprendre lorsqu'ils perçoivent une matière comme complexe ou déconnectée de leur réalité ?

En menant cette étude dans une école professionnelle, j'ai pu observer de près l'impact qu'une pédagogie active et contextualisée peut avoir sur les élèves. L'approche actionnelle, en

plaçant l'apprenant au centre de tâches concrètes et authentiques, crée un lien direct entre les apprentissages et la réalité professionnelle ou personnelle des étudiant·e·s. Les résultats de mon enquête, croisant données quantitatives et qualitatives, m'ont confirmé que donner du sens, de l'autonomie et un rôle actif aux élèves en cours

d'allemand stimule fortement leur motivation et leur engagement.

Sur le plan professionnel, cette recherche a profondément modifié ma façon d'enseigner et de préparer mes séquences. Aujourd'hui, lorsque j'introduis un nouveau thème, je cherche systématiquement à le relier à une situation

authentique, en m'appuyant sur des projets concrets et des mises en situation où les élèves parlent de leurs propres expériences et partagent leurs opinions. Mon objectif est de créer des

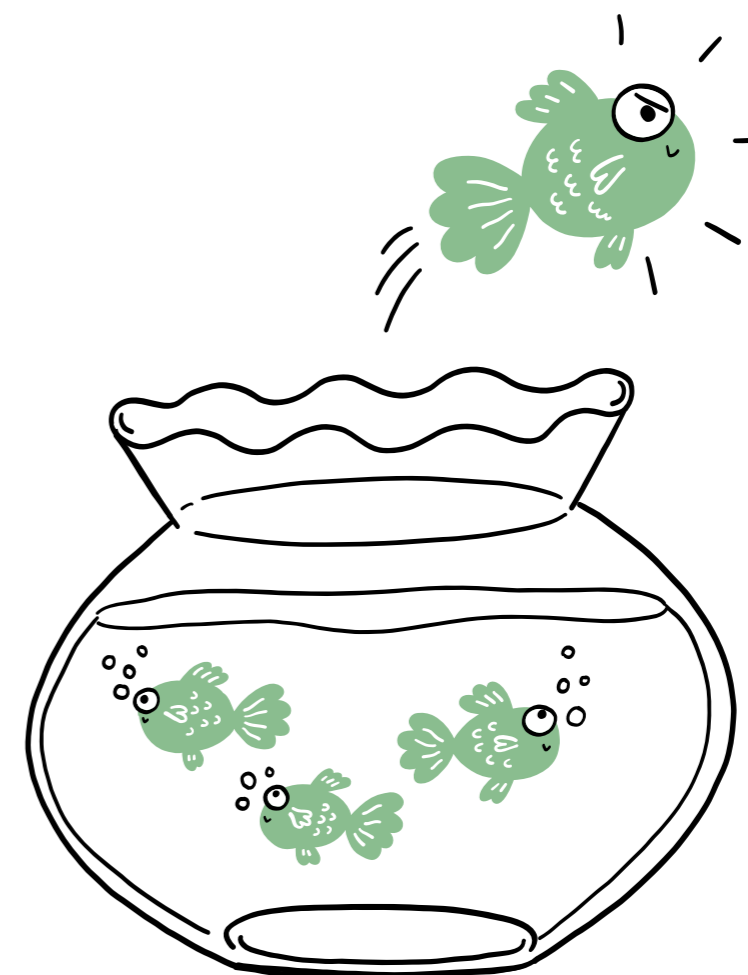
expériences d'apprentissage où les élèves sont pleinement acteurs et prennent plaisir à participer. L'approche actionnelle transforme ainsi leur perception de l'allemand en une langue vivante, utile et concrète, en lien direct avec leur quotidien et leur avenir professionnel.

**L'Approche actionnelle m'a permis  
de comprendre les facteurs  
influençant la motivation des élèves**

Cette recherche m'a également donné des outils pour valoriser et encourager les élèves qui manquent de motivation. Plutôt que de voir leur manque de participation comme un obstacle, je le considère désormais comme un signal qui m'invite à ajuster ma méthode : varier les supports, intégrer leurs centres d'intérêt, leur confier des responsabilités dans la construction de l'activité et favoriser la collaboration. Ce changement de regard est sans doute l'apport le plus précieux de mon TER.

Aujourd'hui, je constate que cette approche est à la fois une source de créativité et d'inspiration pour moi-même en tant qu'enseignante. Elle favorise un climat de classe plus dynamique chez les élèves, qui

osent davantage participer, s'exprimer en allemand, proposer des idées et se motiver mutuellement. Et, même si tout ne se transforme pas du jour au lendemain, chaque petite victoire est une motivation supplémentaire pour continuer à enseigner avec cette approche actionnelle. Je suis heureuse d'avoir mené ce travail de recherche et d'avoir été si bien guidée pour sa réalisation.



# ÉVEILLER *la plume*

## Et si chaque élève devenait auteur·e ?

ÉCRIT PAR PAULINE RUCH, ENSEIGNANTE AU NIVEAU PRIMAIRE,  
DIPLOMÉE DE LA HEP-BEJUNE EN 2025

Imaginez devant vous : une page blanche, un crayon et une idée. Que faites-vous ?

Vous lancez-vous sans hésiter, laissant danser votre crayon sur une dizaine de pages ? Vous creusez-vous les méninges pour trouver le mot parfait ? À moins que vous ne soyez de celles et ceux qui se figent face au syndrome de la page blanche.

En classe, les élèves sont confronté·e·s à ces mêmes obstacles au quotidien, parfois même amplifiés par le regard scrutateur de l'enseignant·e. Plus leur scolarité avance, plus l'on attend d'eux une bonne maîtrise des codes orthographiques et grammaticaux, au risque de réduire l'écriture à une suite de règles. Pourtant, elle est loin de se résumer à cela. Étant un processus extrêmement complexe qui nécessite une multitude de capacités, l'écriture ne s'acquiert pas simplement avec le temps. Pour trouver les mots justes, organiser ses idées, donner de la cohérence et surtout transmettre un message, il faut un entraînement régulier. Et c'est à ce moment-là que le travail des enseignant·e·s entre en jeu.

C'est ce premier aspect qui m'a intéressée lors de mon travail de mémoire : en tant que future enseignante, comment engager la volonté des élèves dans un processus d'écriture parfois extrêmement laborieux ? Ce questionnement m'a conduite à la notion de posture d'auteur·e. Elle transforme la manière dont l'élève se positionne face à l'écriture : on ne rédige plus « par devoir », mais en tant qu'auteur·e à part entière, avec une intention, une voix et un style propre.

Instaurer une posture d'auteur·e en classe dépend de chacun·e et est accessible à tou·tes. C'est le premier constat que j'ai pu tirer de ce travail, grâce à quatre enseignant·e·s du cycle 2 questionné·e·s sur le sujet. En analysant leurs pratiques, j'ai constaté que la méthode importe moins que l'intention et la confiance accordée aux élèves. En créant un espace libre autour de l'écriture, les élèves sont capables de créer des merveilles.

### Éveiller la plume des élèves : Des dispositifs pour écrire autrement

Mettre les élèves en posture d'auteur·e, c'est leur permettre de se considérer comme de véritables écrivain·e·s, avec leur propre voix, leurs propres idées et leur propre style. Pour cela, plusieurs dispositifs

peuvent encourager ces auteur·e·s en herbe à se faire confiance et à entrer dans la production de l'écrit.

De ces dispositifs, plusieurs peuvent être explicités. Les cercles d'auteur·e·s, par exemple, favorisent le partage d'idées et le soutien des camarades en créant un lieu de discussion. Quant aux ateliers d'écriture, ils placent le processus au cœur de l'apprentissage. Ainsi, ils permettent d'alterner des moments individuels et collectifs et se concluent souvent par un partage des productions. Inspirés de jeux littéraires, d'expériences personnelles et de travaux d'auteur·e·s, ils ouvrent le monde littéraire des élèves. Finalement, des ateliers de réécriture donnent la possibilité de se concentrer sur le texte, de le transformer et de l'observer d'un point de vue différent.

Et puis il y a les lanceurs d'écriture, qui ouvrent l'imagination et affutent le crayon : présenter un titre mystérieux ou une image loufoque, mettre une musique d'ambiance, organiser une promenade, lancer une phrase intrigante... Imaginez demander à vos élèves : « Tu es perdu·e dans ta trousse. Raconte comment tu t'en es sorti·e » et observez leur imagination !

Qu'il s'agisse de rencontres avec des écrivain·e·s, de jeux d'écriture ou de création de recueils, toutes ces pratiques ont un point commun : elles donnent aux élèves le goût d'écrire, non par obligation, mais par plaisir et fierté d'être auteur·e. Garder en tête le concept de posture d'auteur·e constitue ainsi un précieux atout, à la fois pour en favoriser le développement en classe et pour valoriser les pratiques déjà existantes.



# L'intelligence artificielle dans les pratiques d'évaluation à l'école primaire

ÉCRIT PAR ETIENNE DITSCH, ENSEIGNANT AU NIVEAU PRIMAIRE  
ET DIPLÔMÉ DE LA HEP-BEJUNE EN 2025

Dans mon mémoire de fin d'études, j'ai souhaité explorer un enjeu actuel et sensible : la place que peut occuper l'intelligence artificielle dans les pratiques d'évaluation à l'école primaire. Mon travail s'inscrit dans la perspective de l'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) (Allal & Laveault, 2009), qui met le feedback et l'autorégulation au cœur du processus éducatif. La question centrale était de savoir si un outil comme ChatGPT pouvait enrichir l'accompagnement des élèves en production de l'écrit, en leur offrant des retours adaptés et utiles.

Pour répondre à cette interrogation, j'ai mené une expérimentation en classe de 8H. Les élèves ont produit un premier texte de type « fait divers », soumis ensuite à ChatGPT afin d'obtenir des rétroactions. Ils disposaient alors de ces feedbacks pour améliorer leur production, avant de rédiger une version finale. J'ai recueilli différentes données : les productions initiales et finales, les observations consignées dans un journal de bord, ainsi qu'un questionnaire visant à connaître les perceptions des élèves.

L'analyse montre que l'IA génère une grande variété de feedbacks, mais avec une forte prédominance des retours de type cognitif (corrections de surface, précisions factuelles). Les feedbacks plus complexes – méthodologiques, métacognitifs ou affectifs – étaient nettement moins représentés, alors que la littérature souligne leur importance pour soutenir

une véritable régulation des apprentissages (Hattie & Timperley, 2007). Les élèves ont majoritairement accueilli positivement l'outil, qu'ils ont trouvé motivant et accessible. Cependant, leurs difficultés à interpréter certains retours et à les intégrer efficacement dans leur travail ont mis en évidence une limite : sans accompagnement explicite, l'IA ne suffit pas à favoriser un travail réflexif approfondi.

Les résultats comparés entre les deux productions révèlent une progression notable : la majorité des élèves ont amélioré la qualité de leur écrit, atteignant mieux les critères visés. Mais cette progression ne peut être attribuée uniquement à l'IA : elle résulte aussi du dispositif global, qui combinait feedbacks automatisés, autoévaluation et suivi de l'enseignant.

En définitive, cette recherche ne constitue ni une apologie, ni une condamnation de l'intelligence artificielle. Elle met en lumière son potentiel comme levier pédagogique, à condition qu'elle soit intégrée de manière réfléchie, en articulation avec l'accompagnement humain. J'en retiens que l'IA peut contribuer à diversifier et enrichir les pratiques d'évaluation, mais qu'elle ne remplace en aucun cas le rôle de l'enseignant : c'est dans le dialogue entre l'élève, l'enseignant et l'outil que se joue véritablement le soutien aux apprentissages.



## L'école, laboratoire de *la démocratie*

**R**econnaitre l'enfant comme un sujet de droit, permettre aux élèves de retrouver le sens de l'autorité en l'expérimentant, en l'instituant, leur offrir la possibilité de construire leur propre compréhension du monde et de participer activement au développement de leur communauté. Ainsi en tant qu'espace de tensions fortes, l'école pourrait être l'asile des actions politiques à fort impact. Face à l'individualisme aigu, aux exacerbations différentielles, l'école pourrait construire des ponts favorables au « vivre-ensemble ». Car la diversité constitue les fondations solides du vivre-ensemble par l'expérimentation, l'apprendre en commun... et quoi de mieux qu'un retour dans le passé historique incarnant des rôles, dans un jeu sérieux (comme le présente un enseignant récemment diplômé), pour mieux en comprendre les enjeux démocratiques? Voici, en une construction, quelques phrases qui résument les contributions au dossier thématique que ce numéro propose comme ciment de la démocratie.

Le pédagogue et philosophe J. Dewey affirmait que la démocratie est un « mode de vie personnel » qui constitue « le critère moral à l'aune duquel la conduite de chacun doit être jugée » (p. 126). Cet accent mis sur la personne reflète une des faces du prisme de l'école. Comment apprendre des choses et développer des compétences pour prendre conscience de sa propre capacité - ce qu'une personne est effectivement en mesure de faire avec les ressources qui sont disponibles dans un contexte donné? Comment trouver sa place dans un ensemble constitué de tant de différences interindividuelles?

Comme le rappelle Martha Nussbaum: un frein à la démocratie peut être celui d'empêcher des personnes dans leur réalisation de soi ou les rendre dépendants. Par le vivre-ensemble se révèlent à l'école l'autonomie, la diversité, dans la force des capacités qui renforcent les démocraties.

### Carte blanche *aux élèves*

Les images qui illustrent ce numéro de la revue « Enjeux pédagogiques » représentent un quartier d'habitations idéal co-construit par des élèves d'une école primaire de Bienne dans le cadre du Festival de la Formation générale 2025 organisé par les étudiants et les étudiantes de 2<sup>e</sup> année de la filière primaire pour l'évaluation de formation générale, le 20 juin 2025.

# L'école, un espace de vivre-ensemble harmonieux?

ÉCRIT PAR MARION AEBERLI, COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE,  
OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE

## Vivre ensemble dans une démocratie

En tant que système de valeurs, la démocratie repose sur des principes de participation, de liberté, de respect et d'égalité. Ces principes entrent en jeu lorsqu'il est question de vivre ensemble: il est harmonieux lorsque les personnes jouissent des mêmes droits et sont incluses et il est mis à mal lorsque des groupes subissent l'exclusion et la discrimination.

En tant qu'espace de socialisation, l'école participe à la création ou la reproduction de processus et rapports sociaux. Elle représente un terrain sur lequel les attitudes et les pratiques se forment ou se renforcent, influençant la forme que prend le vivre-ensemble et, de fait, la démocratie elle-même. C'est peut-être en raison de ce rôle important qu'elle joue en matière de construction identitaire que l'école est, à l'heure actuelle, un espace dans lequel les discriminations sont nombreuses (OFS, 2024; SFM/SLR, 2024).

## Monitoring des attitudes et des discriminations

L'enquête vivre ensemble en Suisse (VeS) a pour objectif de présenter une image fiable des enjeux soulevés par la cohabitation des différents groupes vivant dans le pays. Depuis dix ans, elle permet de monitorer des phénomènes comme le racisme, la xénophobie et la discrimination. Les données collectées orientent les politiques d'intégration et de lutte contre la discrimination raciale. Grâce à la focalisation sur certains contextes comme l'école, l'enquête permet d'évaluer s'ils constituent ou non une situation dans laquelle les principes d'égalité et de participation peinent à s'appliquer. In fine, en combinaison avec d'autres outils et sources, elle montre si l'on se rapproche du but d'équité et de non-discrimination fixé dans toute société démocratique.

## Attitudes envers la diversité et expériences de discrimination

La population de la Suisse se montre généralement ouverte envers la diversité. Peu de gens sont dérangés par la présence de personnes perçues comme différentes et la majorité rejette les attitudes racistes. A partir de 2020, bien que l'ouverture prédomine toujours, les attitudes xénophobes et hostiles ont légèrement augmenté, notamment envers les personnes étrangères, juives et musulmanes.

Plus d'un quart de la population (26%) déclare avoir subi de la discrimination (2024). De manière constante, les deux motifs de discrimination les plus mentionnés sont la nationalité et la langue. Selon les années, les opinions politiques, le sexe, l'origine ethnique et l'âge sont également mentionnés. Le monde du travail est le lieu dans lequel les discriminations se produisent le plus fréquemment, suivi par l'espace public.

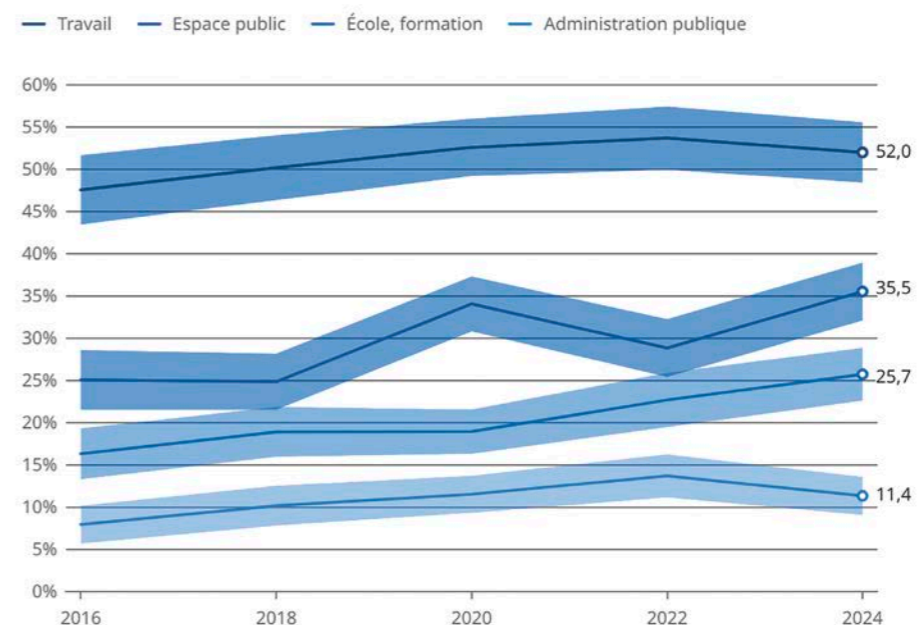
## Jeunesse, école, formation: un terrain pour les discriminations?

Certains profils sont plus à risque de subir les inégalités de traitement: c'est le cas des jeunes de 15<sup>1</sup> à 24 ans. Parmi ceux-ci, en 2024, 42% déclarent avoir vécu une discrimination. Si l'on prend en compte les expériences de violence psychique ou physique, le taux chez les jeunes passe à 47%, soit près d'une personne sur deux touchée. Le fait que la discrimination soit plus élevée chez les jeunes peut s'expliquer de deux manières: d'une part, les occurrences plus fréquentes et, d'autre part, la conscience plus aiguë de la discrimination comme problème social que possède ce groupe. Depuis 2022, l'école et la formation arrivent en troisième position des contextes plus cités par les victimes. La part mentionnant l'école comme espace dans lequel se produit la discrimination n'a cessé d'augmenter, passant de 16% en 2016 à 26% en 2024. Cette tendance est confirmée par les statistiques des centres de conseil.

<sup>1</sup> L'univers de l'enquête n'inclut pas les personnes de moins de 15 ans.

## Situations de discrimination (sélection), de 2016 à 2024

Part des victimes mentionnant le travail, l'espace public, l'école ou l'administration



L'intervalle de confiance (95%) est représenté par une zone plus claire.

État des données: 11.03.2025  
Source: OFS - Enquête sur le vivre ensemble en Suisse (VeS)

gr-f-01.05.08.06.03b  
© OFS 2025

En 2023, questionnées sur la relation avec l'auteur de la discrimination, les victimes parlent d'abord d'une absence de lien, mais elles mentionnent, en 4<sup>e</sup> position, un autre élève ou camarade de classe. Dans ce même classement, les enseignants et enseignantes arrivent en 7<sup>e</sup> position. Indépendamment de la situation, les formes de discrimination les plus vécues sont l'exclusion et l'absence de considération, la moquerie puis la violence verbale – des problématiques connues en milieu scolaire.

### Conclusions et perspectives

Si aucun indicateur de l'enquête VeS ne peut mesurer précisément la discrimination en milieu scolaire et aux âges les plus jeunes, de nombreux indices laissent présager que l'école est un lieu dans lequel les discriminations surviennent fréquemment : les adolescents et jeunes adultes sont les plus touchés, l'école et la formation sont de plus en plus citées comme situations de discrimination et les formes de la discrimination citées correspondent à ce qui peut être vécu dans les classes et les cours d'école (exclusion, moquerie, etc.).

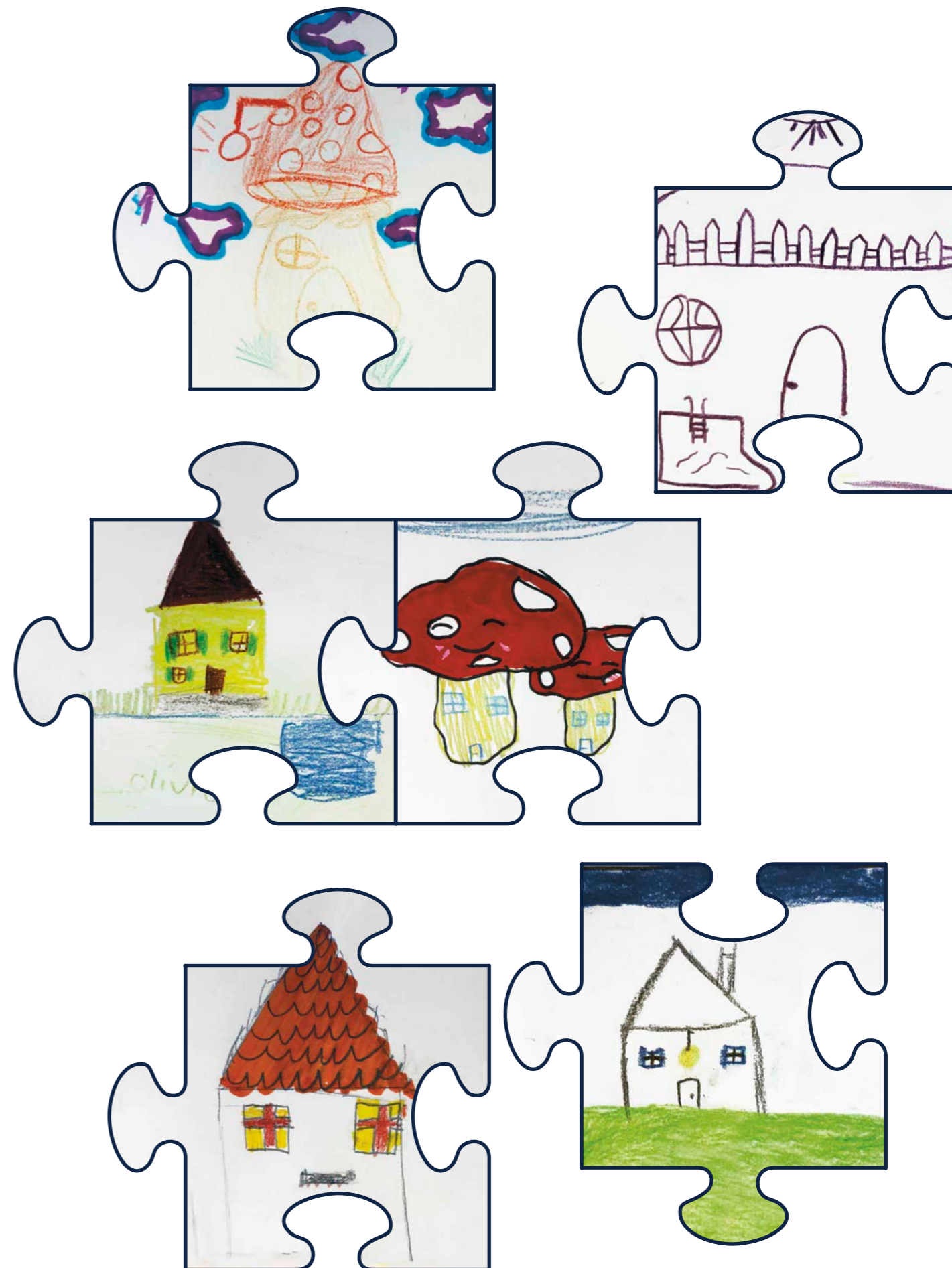
Parce qu'elles compromettent le vivre-ensemble, il est important de monitorer ces inégalités et discriminations dans les écoles et la société en général, puis de les réduire par des politiques adaptées. Si l'école est à la fois un lieu clé de socialisation et, comme le montrent les résultats de l'enquête VeS, un espace dans lequel les tensions sont fortes, c'est peut-être dans ce domaine que des actions politiques pourraient avoir un grand impact.

### Discrimination raciale et école :

analyses du Service de lutte contre le racisme (SLR)

Sur la base des données VeS, le SLR observe que « le racisme ne touche pas seulement les adultes ». Parmi les personnes discriminées pour des motifs raciaux à l'école ou aux études, 40% ont l'école obligatoire comme plus haut niveau d'éducation. Elles ont donc subi des traitements défavorables durant leurs jeunes années. Par rapport au niveau de formation, « plus il est élevé, plus l'expérience du racisme durant le parcours éducatif est faible ».

Par rapport au signalement, le SLR relève que « ces incidents donnent rarement lieu à des actions en justice, avant tout parce que la norme pénale contre le racisme ne punit que les actes commis publiquement, mais aussi parce que les personnes discriminées semblent éviter cette voie pour d'autres raisons, par exemple une situation de dépendance ou la peur de conséquences ».



# L'interculturalité à l'école, une co-construction d'une démocratie vécue ?

ÉCRIT PAR JOSIANNE VEILLETTE, PROFESSEURE, HEP-BEJUNE,  
PASCAL CARRON, CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT ET CHERCHEUR,  
HEP-BEJUNE

L'institution scolaire est animée par un idéal démocratique, où chaque enfant doit être accueilli et bénéficier d'une égalité des chances; elle affirme : « la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'École publique obligatoire » (CIIP, 2003, Déclaration de la CIIP).

L'approche interculturelle, qui valorise l'autre dans ses différences et prône la tolérance (Bolzman et Mottet, 2009), peut s'inscrire dans ce principe. Malheureusement, elle reste trop souvent confinée à une vision essentialiste du dialogue entre les cultures faisant l'apologie chimérique de « l'ouverture aux différences » (Lemoine-Bresson, Lerat & Gremmo, 2018).

Il ne s'agit pas ici de promouvoir une approche différentialiste qui privilégie la variable culturelle pour expliquer comportements et attitudes d'autrui et qui, in fine, catégorise et renvoie chacun à des appartenances conçues comme homogènes et hermétiques et empêche la rencontre de l'autre dans toute sa complexité. Il s'agit plutôt d'inscrire l'école dans la conscience de l'altérité et la reconnaissance de l'autre comme fondement même de notre société (Abdallah-Pretceille, 2005).

Les cultures n'existent en effet qu'au travers des pratiques, usages et discours, actualisés dans la relation à l'autre et qui, surtout, permettent la co-construction de soi grâce aux processus de bricolages et de métissages (Laplantine & Nouss, 1977; 2024), ouvrant la voie à la libre création du lien.

En ce sens, il est impératif de mettre au cœur du projet scolaire une éthique fondée sur l'expérience de l'altérité, qui permet de décoder et d'interpréter les agirs culturels mis en scène selon les enjeux de la situation : il s'agit, en quelque sorte, de faire de la diversité un objet intellectuel (Perregaux, 2004) et non plus un objet de folklore et de fantasme de « ma rencontre enrichissante avec l'autre ». Ainsi que l'évoquait Levinas (1995), autrui est d'abord « ce visage » qui n'est pas réduit à un objet, à une photographie, mais qui s'impose à nous, nous parle, voire nous contraint, sans que l'on puisse se dérober à son appel, à notre responsabilité envers lui.

“  
On prépare  
la démocratie  
de demain  
par  
la démocratie  
à l'école

Des notions comme la pédagogie interculturelle (dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle) ou l'école à visée inclusive (Déclaration de Salamanque en 1994) sont récentes et contribuent à une réflexion globale sur la place de la démocratie et de la citoyenneté dans le cadre scolaire. Cependant, la mise en œuvre, au quotidien, d'une pédagogie promouvant la démocratie et l'expérience de l'autre, n'est pas nouvelle. Si Perrenoud, en 2003 déjà, soulevait la question « L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? », les pistes d'action pour fonder ce creuset sont nombreuses et multiples remontant à Montessori, Rousseau ou Comenius, voire aux philosophes grecs. Modestement, nous évoquons brièvement trois auteurs du XX<sup>e</sup> siècle, ci-après, complémentaires, selon nous, pour ce creuset de la démocratie : 1<sup>er</sup> une expérience à vivre, 2<sup>e</sup> des techniques à expérimenter et 3<sup>e</sup> une éducation centrée sur la personne.

## Dewey et la démocratie comme expérience à vivre

Dewey (1916) invite à considérer l'école comme un microcosme démocratique où l'enfant peut apprendre à vivre avec l'autre, à coopérer, débattre, mais aussi partager collectivement la résolution de problèmes, l'écriture de récits, etc.

Selon le philosophe du pragmatisme, la démocratie ne saurait s'imposer d'elle-même; elle nécessite que l'enfant, puis l'adolescent se l'approprie, en fasse l'apprentissage, en particulier par l'expérience : “Hence, education must be based on experience, developing and expanding the growth of experience from individuals' real-life experiences” (Shih, 2024, p. 3).

## Freinet : l'autogestion et la coopération au service de la relation à l'altérité

Plutôt que d'une pédagogie, Freinet (1964) préfère parler de « techniques Freinet »; celles-ci sont connues et reconnues valides de longue date. Qu'il s'agisse du conseil d'élèves, du journal scolaire, des enquêtes sur le terrain, le travail coopératif et à l'extérieur des murs de l'école constitue un apprentissage concret de la démocratie et de la gestion des conflits.

L'école Freinet est un lieu d'expression de la diversité, de la parole partagée et de la co-construction de sens. Lorsqu'il publie ses « invariants pédagogiques », Freinet (1964) souligne cette intention avec l'« invariant n° 27 : On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates ».

## Rogers et l'éducation centrée sur la personne

« L'approche centrée sur la personne » est, d'abord et surtout, une méthode de psychothérapie et de relation d'aide créée par Rogers. Cependant, avec son ouvrage (1969), le concept de liberté pour apprendre permet de transférer les fondements de cette approche à la relation éducative, au développement de l'autonomie et l'apprentissage de la démocratie.

Le climat de confiance, l'écoute active et le triangle « empathie, considération inconditionnelle et congruence » sont les bases nécessaires à une pleine (re)connaissance de l'altérité.

Dès lors, la posture de l'enseignant.e en est totalement modifiée : « Rogers often used the term 'facilitation' and expressed the view that a teacher should be a facilitator » (Florkowski, Wiza & Banaszak, 2022, p. 278). La relation éducative devient espace de dialogue, d'égalité et de respect mutuel. Et l'élève, acteur, capable d'effectuer des choix, de prendre des décisions et de s'ouvrir à la pluralité des points de vue, est en expérience vécue de l'altérité et co-construction d'une démocratie au quotidien.



CRÉDIT IMAGE: FRANZ BACHINGER DE PIXABAY

<sup>1</sup> Josianne Veillette a assuré le suivi scientifique des projets ANIMA, PRIMA, FiBi et FiBiS en collaboration avec l'Université de Genève jusqu'en 2024. Les trois derniers projets sont terminés. C'est Emile Jenny qui s'occupe désormais du projet ANIMA.

Domaine de recherche  
Interculturalité - HEP-BEJUNE



KIT du 1<sup>er</sup> accueil



Dans l'espace BEJUNE, des projets immersifs tels que les filières bilingues allemand-français PRIMA/Anima et FiBi/FiBiS, tout comme l'outil médiateur « Kit du 1<sup>er</sup> accueil pour la scolarisation des élèves allophones »<sup>1</sup>, rejoignent cette expérience de démocratie, proposent des techniques permettant de co-construire ces espaces de rencontre de l'autre.

La pédagogie peut ainsi « favoriser l'internationalisation dans le cadre d'une pédagogie de la tolérance positive » (Loewen, 2013). La démocratie scolaire ne se décrète pas, elle se vit et se construit chaque jour dans l'interaction, la coopération et l'ouverture à l'autre.



**Personne n'éduque autrui,  
personne ne s'éduque seul,  
les humains s'éduquent ensemble,  
par l'intermédiaire du monde**

Freire, 1968/1974, p.62

Une école élaborée tel un laboratoire d'interculturalité, c'est œuvrer à la (re) construction d'une démocratie inclusive et vivante, afin « d'entrer en résistance contre l'oppression du Un, [...], mais aussi contre l'exacerbation différentialiste des particularismes qui sont le plus souvent réactionnels à une forme insidieuse de domination » (Laplantine, 1999, p. 41). Face aux conditions et dérives que la réalité impose, l'école se doit de créer des ponts favorables à un « vivre-ensemble », qu'il devient urgent de concrétiser.



# Les droits de l'enfant : *une école de la démocratie*

ÉCRIT PAR JEAN ZERMATTEN, EXPERT EN DROITS DE L'ENFANT,  
ANCIEN PRÉSIDENT DU COMITÉ ONU DES DROITS DE L'ENFANT

Qui parle de droits de l'enfant pense tout naturellement à la protection des enfants ou à des prestations dues aux enfants.

**A**vec raison, puisque la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant<sup>1</sup> considère effectivement l'enfant comme destinataire de mesures de protection contre diverses atteintes à leur intégrité (violence, abus, travail, guerres, migrations, séparations, négligence...) et comme bénéficiaire de prestations nombreuses et variées (santé, éducation, information, jeux, activités culturelles, justice...). C'est la reconnaissance que l'enfant est précieux et le fait d'exiger que chaque décideur prenne l'intérêt « supérieur » de l'enfant comme une considération primordiale souligne ce fait nouveau : l'enfant est au centre de toutes nos préoccupations.

Mais il y a 35 ans, la Convention ONU a fait davantage et a révolutionné le statut même de l'enfant en le considérant certes comme une personne digne de protection et de prestations, mais surtout comme un sujet de droits, droits dont il dispose depuis sa naissance et qu'il peut exercer progressivement de manière autonome ou par représentation. C'est de cette révolution (l'enfant n'est plus notre bien, mais une personne à part entière) que s'est imposée l'évidence ; l'humanité (la Convention est ratifiée par 186 pays sur 187) a franchi en 1989 une étape symbolique en adoptant un texte de droits fondamentaux, consacrant l'enfant en sa qualité de citoyen en devenir et reconnaissant ainsi l'évidence d'une avancée démocratique notoire.

## Sur quoi fonder une telle affirmation ?

La Convention a introduit dans son article 12, qui est aussi reconnu comme l'un des principes fondamentaux de ce texte, l'obligation pour les États de faire participer les enfants à toutes les décisions qui les concernent, qu'il s'agisse de décisions qui touchent l'enfant, être singulier, ou les enfants, groupe collectif. Cette obligation constitue un droit, celui de l'enfant d'être entendu et de voir sa parole être prise en compte de manière sérieuse.

Ce droit à la participation ne doit pas être vu comme une simple consultation symbolique, mais bien comme une opportunité d'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité ; mais je dirai encore davantage comme une préparation à l'exercice civique. Lorsqu'un enfant est amené à s'exprimer, puis à être écouté dans sa famille, à l'école, ou devant une autorité administrative ou judiciaire, ou par son médecin, il s'initie à la délibération, au respect des autres points de vue et à la prise de responsabilité. Il acquiert ainsi des compétences fondamentales pour sa vie et entre de plain-pied dans la culture démocratique vivante.

<sup>1</sup>  
RS O.107



Mais plus encore, la Convention a établi, comme la plupart des Conventions qui fondent les droits humains, le principe de la non-discrimination (art. 3), autrement dit le principe de l'égalité de traitement et du respect de la dignité humaine. En garantissant ces droits, les États parties à cette Convention sont tenus de mettre en place des institutions éducatives, sanitaires, sociales, culturelles qui assurent l'égalité des droits indépendamment de l'âge, du genre, de l'origine ou du handicap. De la sorte, l'exigence de l'art 3 CDE postule des services et prestations qui visent à bâtir une société plus équitable, où chaque voix compte, y compris celle des plus démunis. Autrement dit une démocratie véritable, qui ne peut exister sans inclusion, laquelle commence dès l'enfance.

De plus, la Convention contient un chapitre que l'on nomme droits et libertés civils et qui énonce les droits et libertés suivants reconnus à tous les enfants : la liberté d'expression (art. 13), la liberté de réunion et d'association (art. 15), de pensée, de conscience et de religion (art. 14), le respect de la vie privée (art. 16). Ces droits ne sont-ils pas le socle de la démocratie ?

Enfin, de mon point de vue, les droits de l'enfant peuvent contribuer à réduire ce que certains appellent les « inégalités démocratiques », ou le déséquilibre dans l'accès à la participation publique et politique, dû à des situations familiales compliquées, ou aux difficultés objectives de milieux précaires, marginalisés, migrants ou exclus ; dès lors les personnes (adultes et enfants) issues de ces couches de la population sont souvent privées de voix. Mettre en œuvre les droits de l'enfant, c'est leur redonner une place dans l'espace public, premier pas pour rendre la démocratie plus représentative et plus juste.

De mon expérience, les droits de l'enfant promeuvent des valeurs intrinsèquement liées à la démocratie : participation, égalité, droits et libertés individuels... En reconnaissant l'enfant comme un sujet de droit, les États posent les bases d'un vivre-ensemble fondé sur le respect, la participation, la dignité et la justice.

Dans un monde où les démocraties sont sous pression, intégrer pleinement les droits de l'enfant dans les politiques publiques et éducatives pourrait bien être l'une des clefs d'un renouveau démocratique durable.



## Entretien avec Michel Fabre

**M**ichel Fabre est agrégé de philosophie, professeur émérite en sciences de l'éducation à Nantes Université (CREN), corédacteur en chef de l'ARPHÉ (Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation) et rédacteur en chef adjoint de Recherches en Éducation. Il codirige, avec Céline Chauvigné, le séminaire Questions Socialement Vives de l'équipe SAVE (Savoir et valeur) du CREN. Il est l'auteur de nombreux ouvrages et articles concernant la philosophie de l'éducation et l'épistémologie des savoirs scolaires.

### Face à quels « périls » qui mettent en jeu la démocratie se trouve confrontée l'école ?

Parmi tous les périls auxquels l'école est confrontée aujourd'hui, il me semble que le plus grave est la déconnexion du discours et de la vérité dans une société que l'on traite de plus en plus de « post-vérité ». La post-vérité n'est pas le mensonge. Le menteur reconnaît la vérité même s'il la travestit. Le complotiste de bonne foi également qui pense que cette vérité, on nous la cache sous le discours « officiel ». Mais, dans les réseaux sociaux et une certaine communication politique, le discours s'avère complètement indifférent au vrai et au faux. Ce qui importe est de créer des effets, de faire du buzz, de choquer ou de susciter l'adhésion. Le discours tend à devenir publicitaire. Dès lors c'est la tour de Babel. Il n'y a plus de faits, il n'y a que des opinions. On parle même de « faits alternatifs », ce qui est une contradiction dans les termes : un fait est ce qu'il est un point c'est tout ! Si on ne respecte pas les faits, les types de discours (le scientifique, le religieux, l'idéologique) se brouillent. C'est très dangereux pour la démocratie. Car, comme le disait Hannah Arendt, la démocratie c'est la discussion. Mais comment discuter, confronter des opinions si l'on ne s'accorde pas sur les faits, si l'on pense par exemple qu'on a volé l'élection de Trump en 2017 ou si l'on croit que c'est l'Ukraine qui a attaqué la Russie ? C'est aussi très dangereux pour l'école.

L'école repose sur un socle rationnel. Le langage y sert à chercher la vérité : à trouver les lois qui régissent les phénomènes, à comprendre l'histoire, à savoir ce que veut dire un texte, à interpréter un tableau. Chaque discipline a certes

son rapport spécifique à la vérité : la démarche scientifique est autre chose que l'interprétation d'un texte, par exemple. C'est pourquoi il faut bien distinguer les types de discours et élucider leur type de rapport (ou non) à la vérité. Sans ce rapport multiple, divers, à la vérité, l'école, du moins celle que nous connaissons en Occident, n'est pas possible.

### Et comment éduquer « à » la politique sans moralisme culpabilisant et en évitant l'endoctrinement ?

Il faut distinguer éducation politique et éducation au politique. L'éducation politique relève du militantisme : il faut faire adhérer, convertir, voire endoctriner ou conditionner. Éduquer au politique, c'est autre chose. C'est comprendre comment se posent les problèmes politiques dans le monde problématique d'aujourd'hui et se préparer à les prendre en charge en tant que futur citoyen. Prenons le cas de l'écologie. En France, la charte de l'environnement est inscrite dans la Constitution et l'école développe des programmes d'éducation à l'environnement ou de développement durable. On y trouve quatre niveaux :

- l'enseignement des savoirs de l'écologie et des expertises du GIEC ;
- la présentation des différents modèles de société du solutionnisme technique (la technique résoudra tous les problèmes) à la décroissance, en passant par la sobriété ;
- l'inculcation d'éco-gestes (le tri des déchets, la lutte contre le gaspillage, la sobriété...);
- enfin des études de cas sur des questions socialement vives et controversées : faut-il construire un nouvel aéroport à Nantes ? Faut-il interdire ou non tel pesticide ?

L'enseignement des savoirs scientifiques ou d'expertise ne pose pas problème. En revanche, ne s'intéresser qu'aux éco-gestes sans réflexion d'ensemble sur les problématiques écologiques serait de l'inculcation culpabilisante. Imposer sans discussion possible un modèle de société écologique serait de l'endoctrinement. Ne faut-il pas au contraire présenter les divers modèles de société et laisser l'élève se faire sa propre idée ? Enfin, dans les études de cas, faut-il proposer une solution pensée comme « la » solution ou laisser les élèves choisir la leur pourvu qu'ils puissent la défendre rationnellement et en mesurer les conséquences ? Imposer une solution, ce serait faire comme si la situation n'était pas complexe, comme s'il n'y avait pas désaccord idéologique et conflit d'intérêts entre les citoyens. Ce serait précisément nier le politique comme discussion raisonnée sur des désaccords. Toute la question est de savoir si l'éducateur, l'enseignant peuvent ou non présenter leurs solutions sans l'imposer. On le voit, l'éducation au politique se définit comme une problématique plutôt que par des solutions : comment faire en sorte que les élèves appréhendent la complexité des problèmes politiques en dépassant les attitudes dogmatiques ou simplistes, en cherchant dans le dialogue, et avec l'aide de l'enseignant, des réponses qui ne pourront être d'ailleurs qu'imparfaites et provisoires. Mais sans imposer de solution ni décourager les élèves devant la complexité des problèmes.

## Peut-on de toutes les générations futures prendre soin dans l'enseignement aujourd'hui sans en appeler à une certaine forme de conservatisme ?

Un monde problématique est un monde où les valeurs ne sont plus ce qu'elles étaient. Par exemple, comment définir aujourd'hui la virilité, l'autorité ? Et peut-on revenir à l'autorité, telle que la définissait encore Arendt, une autorité qui ne se discute pas et qui vient du passé, des traditions, de la culture ? Aujourd'hui, l'autorité ne va pas de soi, il faut sans cesse la justifier, lui donner un sens plus fonctionnel qu'autrefois : par exemple, accompagner, protéger, conseiller... La tentation du conservatisme est de se crisper sur les valeurs qui déjà ne sont que des pâles figures d'elles-mêmes. Revenir aux beaux jours du patriarcat ? À la foi de nos grands-parents ? À l'école de Jules Ferry ? Le conservatisme dit que c'était mieux avant, mais peut-on ignorer l'histoire ? L'erreur symétrique serait celle du « tout est permis », d'un relativisme débridé qui ne reconnaît plus aucune valeur universelle. Prendre soin des générations futures c'est leur apprendre, comme le demandait Michel Foucault, à discerner les limites que la société peut transgresser sans dommage et celles qu'il ne faut pas franchir sous peine de s'autodétruire. La distinction n'est pas évidente et exige l'exercice du jugement, de la prudence comme le disait Aristote.

Le conservatisme se plaint du discrédit général des institutions et voudrait restaurer l'institué : de l'ordre, de l'ordre, de l'ordre ! Et si, au contraire, on permettait aux élèves de retrouver le sens de l'autorité en l'expérimentant, en l'instituant, par exemple en participant au règlement de l'école ou à l'organisation de l'établissement ? Ne serait-ce pas retrouver le meilleur de la pédagogie institutionnelle ? Il faut sans doute de l'autorité pour qu'une société tienne, mais sans doute aussi repenser l'autorité, en tout cas retrouver son sens profond. Il en est ainsi, quand les valeurs ne vont plus de soi, nous devons poser à nouveaux frais les questions fondamentales. Par exemple : qu'est-ce qu'éduquer dans un monde problématique ?

”

**Prendre soin des générations futures c'est leur apprendre à discerner les limites que la société peut transgresser sans dommage et celles qu'il ne faut pas franchir sous peine de s'autodétruire.**



## L'éthique de la performance, de la compétition mettent-elles à mal les vraies finalités de l'éducation.

Évoquer les finalités de l'éducation ne va pas de soi. Après tout, comme le pensait Dewey, l'éducation n'a d'autres finalités qu'elle-même : toujours plus d'éducation. Ce qui lui permettait de dire qu'une expérience n'est vraiment éducative que quand elle s'ouvre sur d'autres expériences possibles (ce n'est pas une impasse) et sur l'expérience des autres (elle n'enferme pas). Ce sont là, si l'on veut, les « vraies » finalités de l'éducation, ce qui rejoint d'ailleurs la double étymologie du terme : educare (nourrir... l'expérience) et educere (faire sortir de, de l'enfance, de ses préjugés... de l'ignorance). Cela dit, si l'éducation n'a d'autres finalités qu'elle-même, elle a des objectifs et toujours plus d'éducation cela veut dire tantôt plus de développement personnel, tantôt plus de culture et tantôt plus d'utilité sociale. Dewey pensait qu'il ne fallait pas opposer ces objectifs en différenciant trop tôt la scolarité, en l'orientant précocement soit vers un enseignement général, soit vers un enseignement professionnel. Certes, plus tard, les formations devront se spécialiser en privilégiant l'un des trois objectifs, mais sans exclure pour autant les deux autres au risque de se vider de leur sens. Toujours est-il que si l'école poursuivait comme objectif la culture sans prendre en compte le développement des formés et l'utilité sociale de ce qu'on leur enseigne, elle tomberait dans l'académisme. Elle pourrait également vouloir le développement des élèves sans les faire accéder à la culture et en les coupant des exigences de la société encourageant ainsi un certain narcissisme. Enfin, tendance utilitariste, elle pourrait vouloir ne délivrer que des savoirs qui « servent » à la société.

On comprend alors que si l'on s'accorde à ces deux thèses de Dewey sur l'essence de l'éducation comme ouverture de l'expérience et sur la nécessité de coordonner les trois objectifs de l'éducation, cela exclut la focalisation sur la performance et le recours à la compétition. Si éduquer, c'est ouvrir l'expérience sur de nouvelles expériences, l'évaluation d'une éducation se fait dans la durée et les performances ponctuelles ne sont que des indices d'une progression. Et si l'expérience est également ouverture à l'expérience des autres, elle requiert davantage la coopération que la compétition. On apprend plus en aidant ses camarades à comprendre qu'en voulant être à tout prix le premier. L'émulation peut prendre d'autres formes que la compétition. Quant à la performance, elle est relativisée si l'on prend bien en compte les trois objectifs de l'éducation. Il faut certes conserver l'idée d'excellence, mais il est rare qu'on soit le meilleur en tout ! L'école ne devrait pas se laisser influencer par l'idéologie du sport spectacle qui valorise le record (le superlatif absolu) ou la victoire (le superlatif relatif) au détriment de l'épreuve (la victoire sur soi). Cette idéologie n'est d'ailleurs que le reflet d'une société individualiste et sa définition néolibérale de la réussite.

# Former pour transmettre et transmettre pour vivre ensemble

ÉCRIT PAR FRANÇOIS INGOLD, RESPONSABLE DE L'UNITÉ SOCIÉTALE, COORDINATEUR DE PROJETS ET CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT, HEP-BEJUNE

## Pourquoi le vivre-ensemble ?

La compréhension contemporaine de notre société, étayée par des politiques publiques teintées d'un certain progressisme intellectuel, nous amène à penser que tout est vivre-ensemble et que cela va de soi. Les piétons côtoient aujourd'hui les automobilistes dans un trafic urbain « apaisé », la mixité sociale se développe dans des quartiers dits « solidaires, sociaux et durables » et l'est de la Suisse se destine à abandonner l'apprentissage du français, faisant bondir les défenseurs romands (et bilingues français-anglais) de la sacro-sainte unité nationale.

Toutes les initiatives de vivre-ensemble visant à co-construire un monde plus juste semblent s'opposer à la gêne malaisante de notre besoin atavique de solitude ? Est-ce que l'*homo sociologicus* ne cache pas en réalité un *homo economicus* doté d'une rationalité froide et d'un besoin d'entre-soi exacerbé par une société anglicisée qui promeut l'individualisme et la perte des valeurs à travers les pop-up stores, le fast-food et les social medias ?

Tout porte à croire que nous vivons « ensemble » un peu contre notre gré et par nécessité. Nous nous évertuons à défendre une idée que personne ne semble vouloir au fond de lui, car dès que nous quittons la fragilité du « nous », c'est pour le (ré)confort du « je ». Ne serait-ce donc non par envie, mais par nécessité que nous vivons ensemble ?

## Quelques regards sur le vivre-ensemble

Il est toujours intéressant, bien qu'arbitraire, de questionner les anciens quand les réponses ne semblent pas tomber sous le coup de l'évidence.

Platon, qui, dans *La République*, donne vie à la cité en la comparant à un organisme vivant, justifie l'existence d'un individu dans la société par sa fonction contributive à l'harmonie du tout. Une cité juste, c'est-à-dire encadrée par les principes de la justice sociale, serait ainsi la somme de toutes les individualités où chacun remplit son rôle selon ses capacités, définies notamment par sa classe, et sans empiéter sur les domaines des autres. Mais en réalité, cette approche élitiste, utilitariste et téléologique du vivre-ensemble se justifie que pour réaliser son « vrai être » sans déstabiliser le tout. Nous sommes uniques, certes, mais nécessaires au bon fonctionnement de la société dans son entier. Vivons ainsi nécessairement ensemble pour exister individuellement.



//

**Vivons symboliquement ensemble pour mieux s'émanciper.**

Adam Smith voit dans les interactions humaines le produit des sentiments, de l'intérêt et des institutions. Il est piquant de constater que l'un des fondateurs des idées économiques modernes met l'accent sur l'adresse dont on fait preuve à participer aux peines et aux joies de nos contemporains. C'est ainsi que nous vivons ensemble en nous considérant et en nous reconnaissant comme égaux. Derrière ce progressisme sincère se cache malgré tout une réalité plus pragmatique : la sympathie mutuelle exercée par les acteurs du marché permet de co-construire une société prospère, organisée par une main invisible où chaque individu sera mis en valeur pour son talent. À se demander si Adam Smith n'est pas le précurseur du développement personnel. Vivons ainsi économiquement ensemble pour se développer individuellement.

À la différence de Platon et de Smith, le sémiologue Roland Barthes préfère une lecture froide et structurée de notre société, à l'image d'une analyse de texte. Ainsi, tout phénomène se structure de manière signifiante et le vivre-ensemble n'en fait pas exception. Son approche est ainsi plus une critique des mécanismes de signification et de pouvoir dans la société que la justification d'un grand récit unificateur. Dans son ouvrage *Les Mythologies*, le sémiologue nous offre un éclairage sur le collectif, qui serait structuré en un tissage en perpétuelle construction de signes, de rituels et de pouvoirs symboliques : le « tissu de nos évidences ». Ainsi, savoir décoder la « mythologie » ordinaire de notre vivre-ensemble nous permet de nous émanciper de la pensée dominante. L'exaltation de notre identité propre dépendrait donc de notre faculté à décrypter les signes de notre milieu social et à en jouer. Vivons symboliquement ensemble pour mieux nous émanciper.

Les anciens semblent unanimes. De tout temps, nous avons construit des théories philosophiques, économiques ou même sémiologiques pour justifier la nécessité de vivre ensemble, afin de promouvoir l'équilibre précaire d'une proximité apaisée entre voisins, mais surtout pour exister comme individu libre et émancipé.

## L'apprentissage du vivre-ensemble

L'enfant, à travers ses interactions sociales, apprend les codes de la société : les normes, les valeurs, les comportements à adopter dans telle ou telle situation, mais également les rôles sociaux propres à son cercle familial, amical et scolaire.

Nombreuses sont les théories de l'apprentissage social. Pour Albert Bandura, l'idée centrale est l'apprentissage des us et coutumes de notre société par l'observation et l'imitation. Les compétences sociales de l'enfant seront d'autant plus grandes qu'elles auront été renforcées positivement par les adultes de référence. Erik H. Erikson postule, quant à lui, que le développement se fait à travers une série de crises psychosociales. L'enfant devra faire des choix pour avancer dans le tourbillon de la vie et chercher du soutien pour les réaliser. Pour Lev Vygotski, le développement cognitif est socialement situé et médiatisé par les interactions culturelles et linguistiques. Concrètement, ce que l'enfant peut accomplir avec assistance aujourd'hui, il pourra le réaliser seul demain.

À travers ces trois ancrages théoriques, nous pouvons constater la nécessité de promouvoir une socialisation stimulante chez l'enfant et de favoriser une approche éducative par le vivre-ensemble. D'ailleurs, ces inférences reprennent en partie les présupposés présentés plus haut. Le développement de l'autonomie peut ainsi être compris comme l'émancipation selon Barthe. Les interactions humaines sincères et bienveillantes de Smith permettent un développement sain chez l'enfant. Ou encore, la participation platonicienne à un ensemble harmonieux est rendue possible uniquement à travers l'apprentissage (et l'acceptation) des codes sociétaux.

L'enfant, pour exister et se développer, a besoin d'un astérisme de situations à observer, de modèles à reproduire et de figures bienveillantes à imiter. Mais comme nous le postule Erikson, ce développement ne se réalise pas sans heurt : des confrontations parfois musclées doivent avoir lieu pour un développement harmonieux de l'enfant. Il revient aux adultes d'offrir un cadre sécurisé, une routine et des encouragements constructifs pour l'accompagner.

Au vu de ce qui précède, l'école semble un lieu tout à fait indiqué, afin que l'enfant puisse développer ces premières armes psychosociales. Un institut de formation des enseignant·e·s se doit donc d'être particulièrement attentif à dispenser des contenus de cours permettant une réflexion approfondie sur le vivre-ensemble et des outils pédagogiques performants qui favorisent son intégration en classe.

### La participation institutionnelle comme vecteur de vivre-ensemble

La HEP-BEJUNE se doit d'être soucieuse de promouvoir de la cohésion sociale comme faisant partie intégrante de sa culture institutionnelle. Ainsi, la prise en compte de la diversité des genres, des atypies neuro-fonctionnelles ou de l'égalité des chances guide au quotidien le travail de tous les formateurs et formatrices de l'institution. Cette prise en compte est régulièrement éprouvée par un système d'amélioration continue robuste et complétée selon les besoins ou les opportunités. Ainsi, la participation du plus grand nombre, y compris des étudiant·e·s, est promue et garantie réglementairement au sein de l'institution.

À titre d'exemple, le corps étudiantin participe, au même titre que les collaborateurs et collaboratrices, à la vie institutionnelle. Des rencontres régulières sont organisées entre les directions de filière et les représentants des différentes classes. Les étudiants et étudiantes sont également représentés dans certains gremia institutionnels. Plus politique, le Conseil des délégué·e·s du corps étudiantin a pour mission d'émettre, « à l'intention du Rectorat, des avis et des propositions concernant le fonctionnement et le développement de l'institution ».

Quelque part, il s'agit pour l'institution de développer chez les étudiant·e·s une fibre communautaire en promouvant l'engagement volontaire. Nonobstant, nous ne devons pas non plus cacher une certaine difficulté à activer cette fibre, car les études dans une haute école pédagogique sont exigeantes, prenantes et chronophages. De plus, bon nombre d'étudiant·e·s s'engagent dans la formation à temps partiel et se retrouvent à travailler en marge de leurs études pour subvenir à leurs besoins.

### Former pour transmettre et transmettre pour vivre ensemble

Durant la formation, la communauté étudiantine est amenée à vivre de nombreuses activités en commun. En filière primaire par exemple, les étudiants et étudiantes participent à de nombreux projets qui impliquent de vivre ensemble : journées thématiques, sorties culturelles, visites pédagogiques, mais également travaux et évaluation en groupe de pairs, sans oublier bien entendu les stages. Tout particulièrement apprécié, les étudiant·e·s sont mis à contribution deux fois par formation à coconstruire un spectacle où se mêlent théâtre, musique et mouvement. C'est une occasion unique

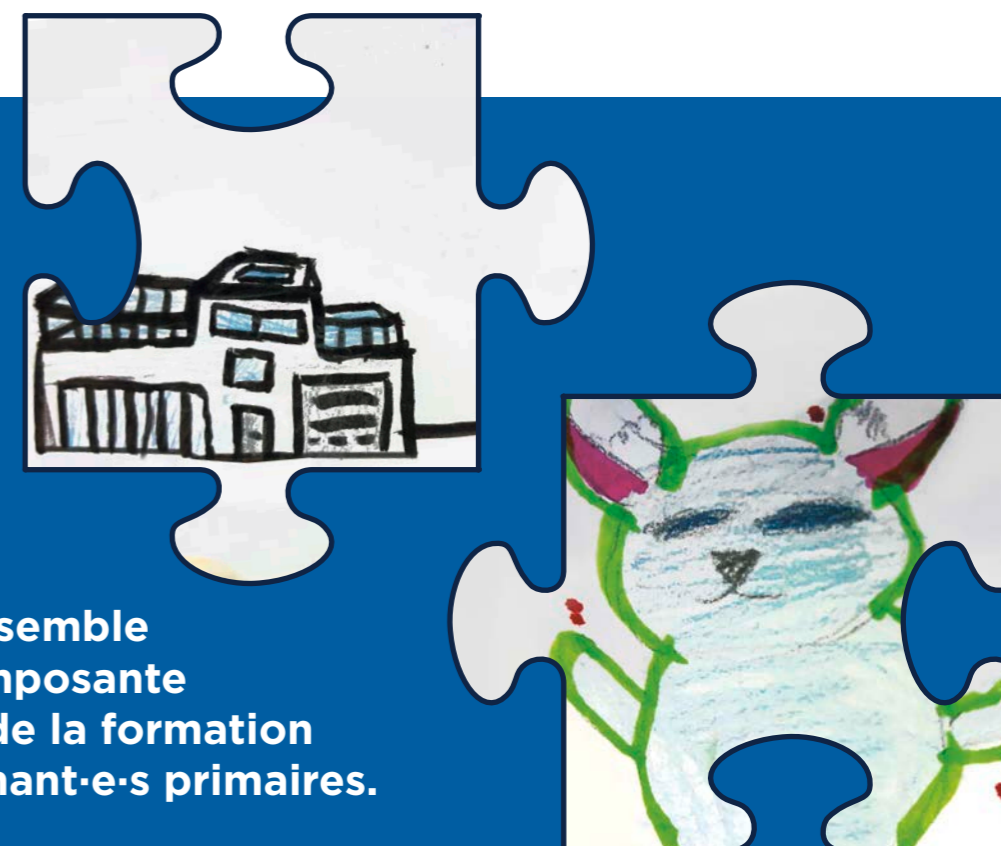
pour les étudiant·e·s de mettre en avant des compétences transversales et psychosociales souvent reléguées au second plan dans l'urgence de la formation. L'institution organise également chaque année un camp de développement personnel, un camp de ski, un camp nature, et même des stages en Suisse alémanique... Le vivre-ensemble est ainsi une composante prioritaire de la formation des enseignant·e·s primaires.

Dans les curricula de formation, de nombreux contenus questionnent la notion de vivre-ensemble. Le Master en pédagogie spécialisé propose par exemple une formation exigeante où l'intention des cours converge vers une meilleure mise en place de la cohésion sociale dans l'espace BEJUNE. Cette formation prépare les participant·e·s à l'application de mesures de scolarisation à visée inclusives en adéquation avec le terrain et les politiques scolaires cantonales.

En filière primaire, la formation générale est un des axes importants de la formation. Un temps fort pour les étudiantes et étudiants de deuxième année est le forum de formation générale où chaque année une quinzaine de prestataires externes en lien avec la durabilité, la santé et le vivre-ensemble viennent rencontrer et échanger avec les étudiant·e·s. Dans un souci d'alignement pédagogique, quelques mois plus tard, les étudiants et étudiantes transposent cette expérience en accueillant une centaine d'élèves de la région pour leur faire vivre quelques interventions en lien avec la formation générale.

### Le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-vivre

Ainsi, nos étudiants et nos étudiantes sortent de la HEP-BEJUNE avec de réelles compétences, des savoir-faire, qui leur permettront d'être des acteurs et des actrices crédibles de l'écosystème scolaire régional. Mais durant leurs études, ils et elles développent également de nombreux savoir-être, des compétences psychosociales fortes partagées par tous les membres de la communauté institutionnelle, attesté par la Charte institutionnelle, qui formalise le savoir-vivre et les valeurs communes du vivre-ensemble : la collaboration, le professionnalisme, l'adaptabilité, le respect et la bienveillance.



“  
**Le vivre-ensemble est une composante prioritaire de la formation des enseignant·e·s primaires.**”

# Autour de quelques aspects psychosociaux d'une éducation à la démocratie dans l'enseignement

ÉCRIT PAR FRANCESCO ARCIDIACONO, PROFESSEUR, HEP-BEJUNE  
ET EMILE JENNY, PROFESSEUR, HEP-BEJUNE

## Éléments de cadrage

L'évolution des crises à échelle mondiale, avec différents conflits plus ou moins proches de notre réalité, pose des défis majeurs en termes de coexistence démocratique et de maintien de la paix. Face à ces situations, un travail commun pour éviter la perte de confiance dans la démocratie et pour assurer la garantie des droits humains universels s'avère essentiel. Dans ce cadre, une éducation à la démocratie et à la paix peut jouer un rôle crucial, notamment afin de permettre aux futures générations de devenir des citoyens responsables et critiques. Il s'agit donc de considérer l'éducation à la citoyenneté comme un moyen d'aider les élèves et les enseignant·e·s à explorer les complexités de leurs environnements (Chauvigné, 2018).

Cependant, l'enseignement des compétences nécessaires à une coexistence démocratique et pacifique peut constituer une tâche pédagogique complexe, car elle fait référence à une multitude d'aspects psychosociaux qui ne sont pas toujours rendus « explicites » dans les processus d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de mettre en avant les principes d'une éducation à la paix et à la citoyenneté mondiale conformément aux objectifs des Nations Unies, c'est-à-dire promouvoir le respect des droits humains et le développement de citoyens capables d'agir – en tant qu'agents du changement – dans un monde complexe. Si l'éducation à la démocratie et à la paix poursuit cet objectif pacifique et durable, ses composantes concernent à la fois des dimensions d'ordre cognitif (liées aux savoirs véhiculés par l'éducation en question), socio-émotionnel (concernant l'être humain) et comportemental (en lien avec le « faire » nécessaire à l'atteinte de l'objectif). Les élèves sont donc appelés à mieux connaître la complexité du monde et ses interdépendances, tout en apprenant à interagir dans des contextes toujours en mouvement, en faisant preuve de respect et d'empathie.

Ces éléments ont déjà été posés dans le Cadre de référence sur les compétences pour une culture démocratique élaboré par le Conseil de l'Europe : il s'agit de composantes nécessaires pour une éducation à la citoyenneté et à la paix en lien avec différentes valeurs (la diversité, l'équité, l'égalité), attitudes (le respect, la responsabilité, la tolérance), compétences (l'empathie, la flexibilité, l'écoute) et capacités de pensée critique (conscience de soi, évaluation et compréhension réfléchie du monde) qui seraient à

mobiliser dans le but de concevoir un enseignement démocratique. Cela permettrait – au sein des systèmes éducatifs – de promouvoir un engagement en faveur du débat public, par l'expression (et l'écoute) d'opinions, favorisant des solutions pacifiques en cas de visions divergentes et protégeant les droits des minorités. Le cadre de référence mentionné soutient donc une planification éducative de l'enseignement dans le but de permettre à tous les apprenants de devenir des citoyens autonomes et respectueux, en leur fournissant les compétences dont ils ont besoin pour le maintien de la démocratie et de la paix.

## Des aspects psychosociaux sous la loupe

Une éducation à la démocratie et à la paix fait inévitablement référence à un ensemble d'aspects psychosociaux incluant le développement de l'autonomie et de la responsabilité des élèves, leur capacité à coopérer et à gérer des désaccords et des situations conflictuelles, ainsi que leur engagement dans la vie collective de l'école (et plus largement de la société). Une telle éducation vise donc à former des citoyens capables de construire leur propre compréhension du monde et de participer activement au développement de leur communauté. Bien entendu, cela implique l'internalisation d'habiletés sociales, la prise en compte des intérêts et des points de vue des autres, ainsi que le développement d'aptitudes à la collaboration et au sens critique (Cam, 2008). Une éducation à la démocratie devrait permettre aux élèves de prendre davantage le contrôle de leurs propres apprentissages et d'élargir leurs choix de vie (Dewey, 1966) dans le cadre d'un développement autonome et responsable. Une participation active (par l'apprentissage à s'engager dans des projets collectifs, à assumer des décisions concernant la vie de la classe et de l'école), ainsi que la mobilisation de compétences sociales s'avèrent fondamentales dans cet effort de dépasser certaines formes de la scolarité traditionnelle. Néanmoins, la question concerne aussi les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s – comme montré par Thésée, Carr et Potwora (2015) – qui devraient prendre conscience de l'importance de leurs actions dans la formation, le maintien et l'évolution d'une société basée sur des valeurs démocratiques. Leur rôle auprès des élèves en matière d'éducation à la démocratie et à la paix revêt un caractère crucial, afin de participer à l'émancipation des futures générations et permettre le développement des compétences psychosociales nécessaires pour pouvoir vivre au sein d'une société démocratique.

## Un projet d'actualité au sein de la HEP-BEJUNE

Le projet interdisciplinaire « DEM-ED: Academic Network to Empower Educators for Democracy and Peace » (conduit en collaboration entre les domaines « Psychologie du développement et interactions sociales » et « Didactique des langues » de la HEP-BEJUNE) s'insère dans le cadre des préoccupations mentionnées et a pour objectif primaire de renforcer l'éducation à la démocratie et à la paix dans le domaine de l'enseignement. Ce projet de recherche-développement est basé sur un travail de partage et de réflexions à un niveau international (entre partenaires de différents pays d'Europe) autour des enjeux professionnels, interpersonnels et culturels de l'éducation à la démocratie et à la paix. Plus précisément, notre équipe interdisciplinaire vise la prise en compte des représentations sociales d'experts académiques et de la pratique professionnelle autour des valeurs pertinentes pour une éducation à la démocratie dans l'enseignement, afin d'analyser certains aspects psychosociaux tels que les pratiques participatives, le développement de l'esprit critique, les activités de confrontation entre pairs, le partage des savoirs et la reconnaissance de l'autre.

Le travail prévu dans le cadre du projet DEM-ED (financé par le Secrétariat d'État à l'éducation, à la recherche et à l'innovation pour la période 2025-2028) contribuera donc à une meilleure compréhension des enjeux psychosociaux liés à une éducation à la démocratie et à la paix dans l'enseignement.

# Entretien avec Stefan Gomes de Sousa

étudiant en pédagogie spécialisée à la HEP-BEJUNE  
et enseignant au Centre éducatif et pédagogique de Courtelary

## En quoi votre métier est-il de ceux qui favorisent le vivre-ensemble ?

Dans ma pratique auprès d'élèves de 11 à 14 ans, je côtoie quotidiennement cette mosaïque humaine où se mêlent enfants et adolescents aux maturités et centres d'intérêts divergents. Issus de milieux socioculturels variés, porteurs d'histoires personnelles différentes, ils se retrouvent ensemble dans ma classe.

Cette diversité constitue le terreau fertile du vivre-ensemble. Chaque journée offre des occasions précieuses de l'expérimenter : apprendre à se respecter malgré les disparités, collaborer malgré les avis divergents et grandir malgré les obstacles. Ma classe devient ainsi un microcosme social où les notions de solidarité, respect mutuel et responsabilité partagée sont concrètement mises à l'épreuve.

Ces apprentissages relationnels – comprendre les différences, développer l'empathie – représentent des compétences fondamentales pour la vie en société. À l'heure où les réseaux sociaux semblent paradoxalement nous isoler davantage, où la capacité à se mettre à la place d'autrui s'amenuise, notre rôle d'enseignant prend une dimension particulièrement cruciale.



## Faut-il être pédagogue au sens de novateur pour pratiquer ce métier ?

Comme souvent en pédagogie, la vérité se situe quelque part entre les deux. L'innovation s'avère nécessaire, notamment par la durée d'accompagnement des élèves – certains restant jusqu'à trois ans dans ma classe alors que d'autres n'y passent que quelques mois. Ces éléments imposent naturellement une diversification des approches.

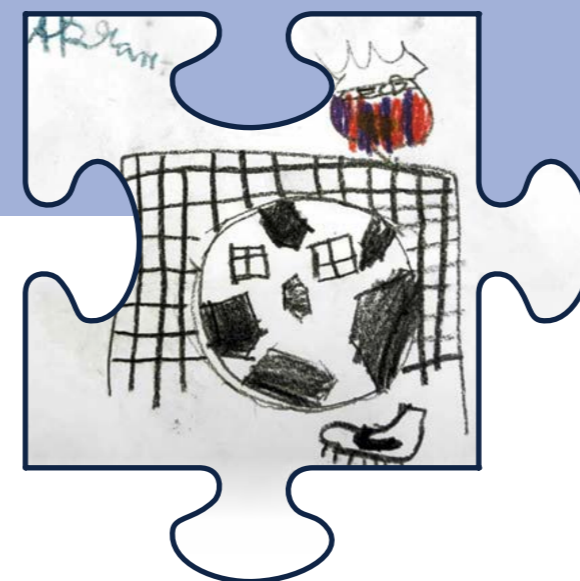
L'école spécialisée où j'enseigne nous confronte à des défis particuliers dus aux parcours sociaux, familiaux et scolaires des jeunes que j'accompagne. Nos élèves arrivent majoritairement après que l'école « ordinaire » ait atteint ses limites d'accompagnement. Le défi majeur reste le suivant : permettre à chaque enfant d'atteindre son plein potentiel malgré des difficultés variées – troubles dys, défis comportementaux ou autres. Mon objectif premier demeure de nourrir la flamme de l'apprentissage, de transformer les « je suis nul », « c'est trop dur » en « j'ai compris » et « en fait, je suis capable ».

Cela ne signifie pas pour autant de devoir systématiquement « réinventer la roue ». Il s'agit plutôt d'adapter des méthodes connues et efficaces selon les besoins spécifiques de chaque élève, en harmonie avec son propre style d'enseignement. En somme, je préfère employer le terme « créatif » à celui de « novateur ».

## Prendre soin des générations d'aujourd'hui n'est-ce pas prendre soin des sociétés de demain ?

Absolument, c'est même un investissement indispensable ! Bien que cette responsabilité ne repose pas exclusivement sur l'école, celle-ci demeure un lieu privilégié de rencontre entre personnes de milieux divers. J'apprécie particulièrement ce proverbe africain : « Il faut tout un village pour élever un enfant ». Les soutenir aujourd'hui, c'est investir dans des adultes capables demain de contribuer positivement à la société et prévenir les ruptures sociales futures.

Mon expérience personnelle d'élève au collège des Forges, à La Chaux-de-Fonds, dans un quartier multiculturel, m'a beaucoup appris. L'école, en grande partie, m'avait permis de nouer des amitiés enrichissant ma vision du vivre-ensemble et d'explorer différentes manières de voir les choses. Je sais donc que chaque élève que j'accompagne aujourd'hui peut devenir demain un adulte capable de tisser ces mêmes liens.



”

**Enseigner, c'est toucher  
une vie pour toujours.**

## En quoi ce principe impacte-t-il particulièrement votre métier ?

Il me guide tous les jours ! Les jeunes que j'accompagne portent souvent les stigmates de parcours marqués par la rupture et la fragilité. Concrètement, cela signifie que je ne peux pas me contenter d'enseigner des matières: je dois construire et entretenir des espaces de sécurité et d'appartenance, créer du lien avec l'élève et entre les élèves.

En favorisant cette cohésion, je contribue également à former des citoyens ouverts. La diversité de mes classes devient alors un outil pédagogique essentiel: découvrir d'autres modes de pensée enrichit tous les élèves et les enseignant-e-s, et permet d'explorer d'autres horizons et de se mettre à la place de l'autre. Faire preuve d'empathie est, à mon sens, le socle du vivre-ensemble.

Mon métier prend ainsi une dimension particulièrement cruciale: chaque petit progrès d'un élève vers plus de confiance en lui et d'ouverture aux autres constitue un investissement direct dans la société de demain, solidaire et responsable.

## En quoi dans vos enseignements mettez-vous en avant des questions qui touchent à la responsabilité et l'autonomie ?

L'importance accordée au groupe et à la place de chacun en son sein nécessite de travailler ces compétences fondamentales. Les expériences scolaires amènent les élèves à réfléchir à leur rôle, faire des choix et en expérimenter les effets.

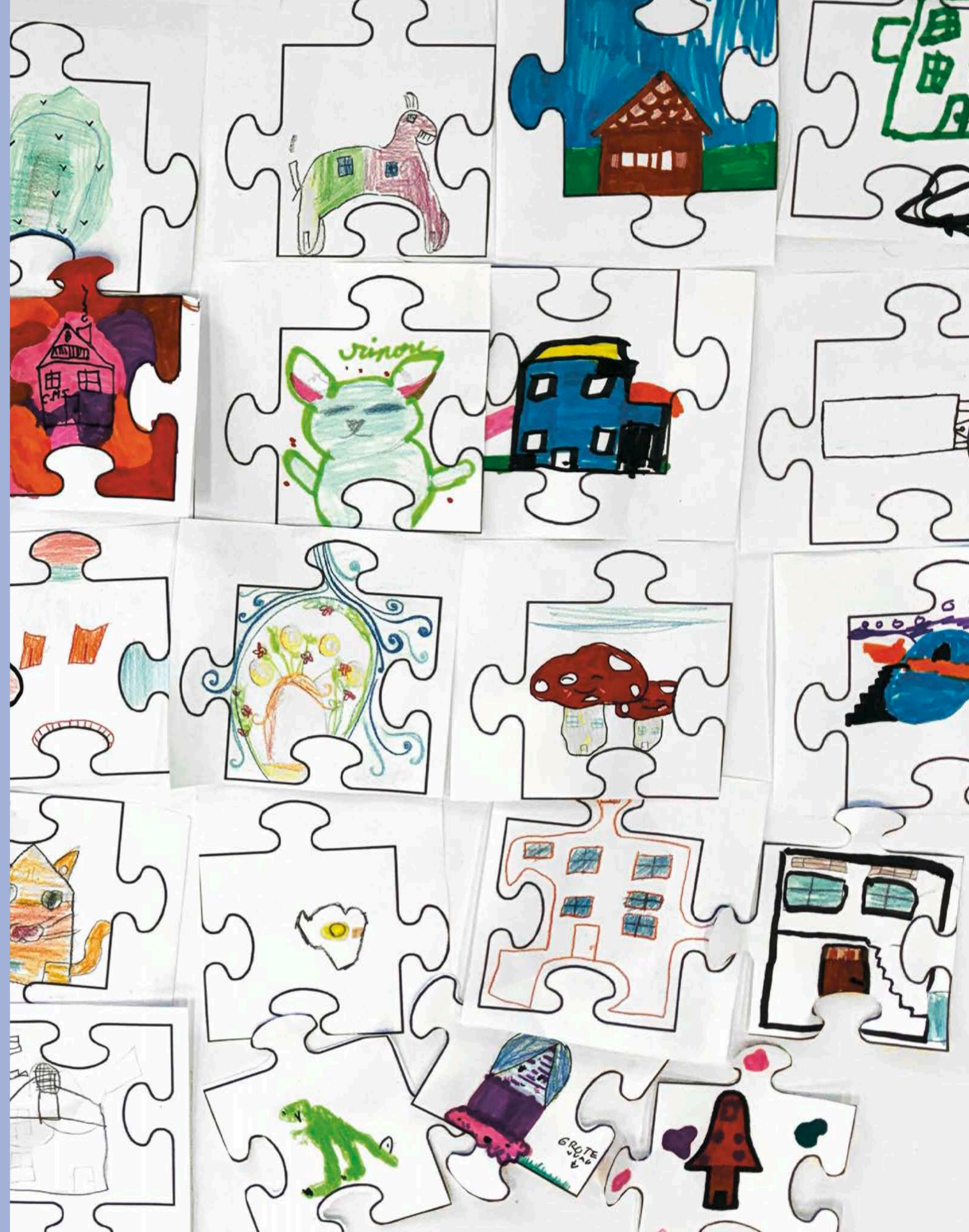
Qu'il s'agisse d'un projet artistique, d'une activité sportive, d'un atelier numérique ou d'un jeu, l'objectif demeure de développer leur capacité à se responsabiliser et à agir finalement en citoyens en devenir. Résoudre un désaccord de manière adéquate, construire des relations saines, assumer des rôles concrets, développer l'entraide et profiter de ses points forts sont autant d'occasions de manifester sa responsabilité et de développer son autonomie.

Cette mission vise à former des individus capables de s'épanouir et d'agir positivement au sein de la communauté, de pouvoir participer à quelque chose de plus grand que soi-même. Effectivement, chacun représente un « nœud » dans cette grande toile qu'est la société. Les petites responsabilités de classe préfigurent les futures responsabilités sociales. Cultiver l'autonomie transcende alors les objectifs scolaires traditionnels.

## Une «perle» (anecdote ou souvenir) dans votre métier ?

Certaines retrouvailles fortuites avec d'anciens élèves devenus jeunes adultes constituent les moments les plus touchants. Ces jeunes, qui traversaient alors une période difficile conjugée aux turbulences de l'adolescence et avec lesquels les rapports furent parfois conflictuels, reviennent avec un regard nouveau. Ils partagent qu'ils ont compris plus tard l'importance de ce qui leur fut enseigné quelques années auparavant. Ces témoignages de reconnaissance tardive confirment que ce travail, même dans l'ombre et parfois dans l'incompréhension, porte ses fruits à long terme.

Ces rencontres me rappellent pourquoi j'ai choisi ce métier: non pas pour des résultats immédiats, mais pour ces transformations profondes qui ne se révèlent que dans la durée.



# Réflexion(s) sur l'enseignement de la démocratie à travers le jeu de rôle

ÉCRIT PAR AURÈLE GIRARDIN, ENSEIGNANT AU NIVEAU SECONDAIRE ET DIPLÔMÉ DE LA HEP-BEJUNE EN 2025

L'éducation à la citoyenneté est l'un des objectifs des cours d'histoire (cf. PER SHS 33). À mon sens, il est même le plus essentiel. Nos élèves ne deviendront toutes et tous pas forcément historien·ne, mais ils seront à coup sûr des adultes plongés dans un monde complexe. Pourtant, il est difficile pour nos élèves de se former à travers l'étude d'événements qui leur semblent si lointain. Il n'est pas évident pour elles et eux de prendre conscience des liens qui existent entre notre passé et notre présent. Alors comment faire pour qu'ils et elles ressortent d'une leçon avec une meilleure compréhension du monde? Comment peuvent-ils mieux saisir la complexité de la démocratie?

Dans le cadre de mon travail de recherche à la HEP, j'ai proposé l'utilisation du jeu de rôle comme outil pédagogique de l'enseignement de l'histoire. Ce n'est clairement pas nouveau, de nombreux jeux existent et bien des enseignant·e·s y ont recours. Or, cet outil semble être idéal pour « enseigner » la démocratie. D'abord car les élèves adorent utiliser ce moyen d'apprentissage ludique, mais surtout parce qu'il permet de les immerger directement dans les rouages d'un système complexe. Le jeu que mes élèves ont expérimenté les a plongé·e·s, en 1914, il y a plus d'un siècle. Chacune et chacun des élèves jouait le rôle d'un personnage historique (réel ou fictif) qui tentait d'influencer le cours de l'Histoire en sa faveur, soit en poussant son pays à entrer en guerre, soit en l'évitant. Les élèves ont découvert la complexité des négociations dans les monarchies et démocraties du début du siècle passé. Elles et ils ont appris à débattre, à chercher un compromis. Et bien souvent, elles et ils ont rencontré la frustration de ne pouvoir atteindre pleinement leurs objectifs. Quoi de plus démocratique? L'actualité nous montre justement la difficulté qu'ont nos dirigeant·e·s à se mettre d'accord, entre les États, mais à l'intérieur même de ceux-ci.

Cet outil pourrait également être utilisé avec d'autres thématiques, mais toujours avec l'objectif de plonger les élèves dans un passé qu'elles et ils n'arrivent pas à concrétiser. Lors d'une leçon avec des 10H et portant sur la Landsgemeinde, j'ai donné un rôle à chaque élève: chacune et chacun recevait une carte indiquant son genre, son métier et sa fortune. J'animais alors la séance et proposais différentes votations. Les élèves ont été immergé·e·s, certes passivement, dans un processus démocratique et ont pu à nouveau ressentir la frustration d'une injustice, la joie d'un privilège, et, bien évidemment, la spécificité de cette pratique démocratique tout helvétique. Loin de s'arrêter là, le jeu de rôle peut également être utilisé pour illustrer la démocratie athénienne, un parlement cantonal ou international, et même le Conseil de sécurité de l'ONU. Chaque élève ne connaîtra peut-être pas toujours les termes idoines ou le nom des personnalités qu'il·elle aura incarné·e, mais ce plongeon dans le passé leur offrira à coup sûr une meilleure compréhension des processus démocratiques qui ont cours autour du globe.



1944, Jour de Landsgemeinde au Chef-lieu d'Appenzell Rhodes-Extérieures

Plongez dans l'Histoire pour mieux comprendre la démocratie du présent.



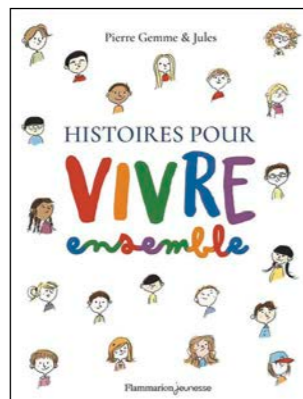
Découvrez le reportage de 1944 réalisé par Ciné-Journal suisse (CJS), extrait des archives de la cinémathèque suisse, *Archives fédérales suisses*

# LE PLEIN DE RESSOURCES

ÉCRIT PAR MICHELINE FRICHE, BIBLIOTHÉCAIRE

## « Histoires pour vivre ensemble »

**Pierre Gemme, ill. par Jules**  
Flammarion jeunesse, 2025  
ISBN : 978-2-080480-48-4



Certains sujets sont parfois délicats à aborder avec les enfants. Dans sa classe, Madame Angèle a 20 élèves et tout autant de caractères et d'origines différents. En lien direct avec cette hétérogénéité, ce livre est un recueil de 20 histoires abordant différents thèmes comme la violence, la religion, le respect du corps ou encore l'entraide entre générations. Chaque récit est accompagné d'informations documentaires, de jeux ou de quiz. Écrites dans un style simple avec des mots de tous les jours, ces histoires permettent aux enfants de s'identifier facilement aux personnages. Une façon originale de débattre en classe en se posant les bonnes questions et en proposant des pistes pour aller plus loin. A lire dès 9 ans.

## « Rituels pour développer les compétences sociales et émotionnelles »

**Maud Cazabet**  
Laure Reynaud, préf.  
Catherine Gueguen  
Retz, 2024  
ISBN : 978-2-725646-11-4



La volonté de créer un climat de classe serein et favorable aux apprentissages est dans l'esprit de tout-e enseignant-e. Dans cette optique, les rituels présentés ici vont permettre aux élèves de réguler leurs émotions ou de cultiver leur écoute et leur empathie par exemple. Ainsi, on découvrira dans ce livre des rituels de respiration, rituels pour rire, rituels d'écoute ou rituels de pleine conscience. Pour chaque catégorie, plusieurs « activités » sont proposées, avec ou sans matériel spécifique : parfois une chanson ou une comptine, une cocotte en papier, des lunettes de détective. De courte durée et faciles à mettre en place, ces rituels sont fondés sur la psychologie positive, ils permettent de développer l'équilibre relationnel et affectif des enfants de l'école infantine.

## « L'élection des animaux »

**Natacha Brinker**  
**André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo, Pedro Markun**  
Fondation Zentrum fir politesch Bildung, 2022  
ISBN : 978-2-919788-18-7



Dans la jungle, c'est Lion qui décide seul de tout. L'idée lui prend de faire dévier l'eau de la rivière pour alimenter sa future nouvelle piscine. C'est la goutte de trop pour les autres animaux, qui décident de se mobiliser et d'organiser une élection. Au fil de l'histoire, nous apprenons de manière progressive, ce qu'est une démocratie, un débat, une urne ou une manifestation. Sur un ton amusant et à la portée de chacun-e, l'histoire invite à réfléchir sur des compétences comme la participation ou la coopération. Il est intéressant de savoir que ce livre est le résultat d'un travail collectif. Des ateliers ont été organisés au Brésil avec des enfants de 4 à 11 ans qui ont joué le rôle des animaux pour inspirer ce récit.

Disponible en téléchargement :



## « 30 outils pour bien vivre ensemble à l'école »

**Maud Cazabet**  
**Flavie Lagoupil**  
Bayard éducation, 2022  
ISBN : 979-1-036353-16-1



Voici une mallette pédagogique pour apprendre à gérer les conflits, sujet très présent à l'école. Elle contient trois livrets proposant des séquences pédagogiques clés en main, avec un accompagnement progressif sur les thèmes suivants : la confiance en soi, la communication et la gestion des conflits. Les ressources mises à disposition sont variées, on pourra ainsi travailler avec des posters, des jeux de cartes, mais aussi utiliser des tests et bricoler. Petit clin d'œil aux Émoti-cartes qui donnent des astuces très concrètes pour se protéger des mots-cailloux, se concentrer ou distribuer de la gentillesse par exemple. Dès 4 ans.

# SI PRATIQUE ... EN CLASSE



## Quand la mythologie grecque devient un jeu grandeur nature

**E**n février 2024, Priska Androutopoulos et Fabien Crevoisier, enseignants de mathématiques au niveau secondaire au cercle scolaire de Colombier et environs, ont conçu un escape game éducatif original pour des classes de 10H. Plongés dans l'univers de la mythologie grecque, les élèves doivent, en deux périodes, s'orienter dans le labyrinthe de dédale, assembler une épée et vaincre le Minotaure pour retrouver la sortie.

Ancré sur l'histoire de Thésée, l'escape game fait intervenir de manière ludique quelques notions de mathématiques (Pythagore, Thalès, calculs), de LCA (mythologie grecque), de lecture, de construction et d'analyse. Répartis par équipes de six à neuf joueurs, ils enchaînent rallye dans les couloirs, énigmes numériques via Genially<sup>1</sup> et manipulations concrètes (cadenas, casiers, cryptex). Chaque étape permet de débloquent des indices : localisation du Minotaure, morceaux d'épée ou encore fil d'Ariane.

La création de cette activité a demandé des centaines d'heures de travail et l'infrastructure est très importante : quatre enseignant-e-s, 90 minutes par partie (sans compter la mise en place et les rangements), cinq salles de classe avec ordinateurs connectés, indices disséminés dans le collège, neuf casiers avec cadenas numériques...

Le point d'orgue se joue dans la « salle du Minotaure », où les équipes s'affrontent simultanément dans une ultime énigme. L'épée reconstituée doit être plantée dans le tableau représentant la créature mythique, libérant ainsi le code final. La récompense ? La sortie du labyrinthe... et une barre de chocolat.

Cette pratique met en avant le plaisir de chercher, d'essayer, de se tromper... le tout en collaborant. Les élèves, même les moins scolaires, se prennent au jeu. Il appartient toutefois aux maîtres du jeu d'aider plus ou moins les élèves afin qu'ils terminent l'escape game au plus près de la fin du temps à disposition. Si le jeu ne suit pas explicitement un ensemble d'apprentissages spécifiques et d'objectifs à atteindre, il conduit à de nombreux apprentissages et permet aux élèves de développer de multiples compétences au fil d'un dédale fait de détermination à résoudre une énigme.

<sup>1</sup> Outil de création de contenu pédagogique et interactif

”

Cette pratique met en avant le plaisir de chercher, d'essayer, de se tromper...

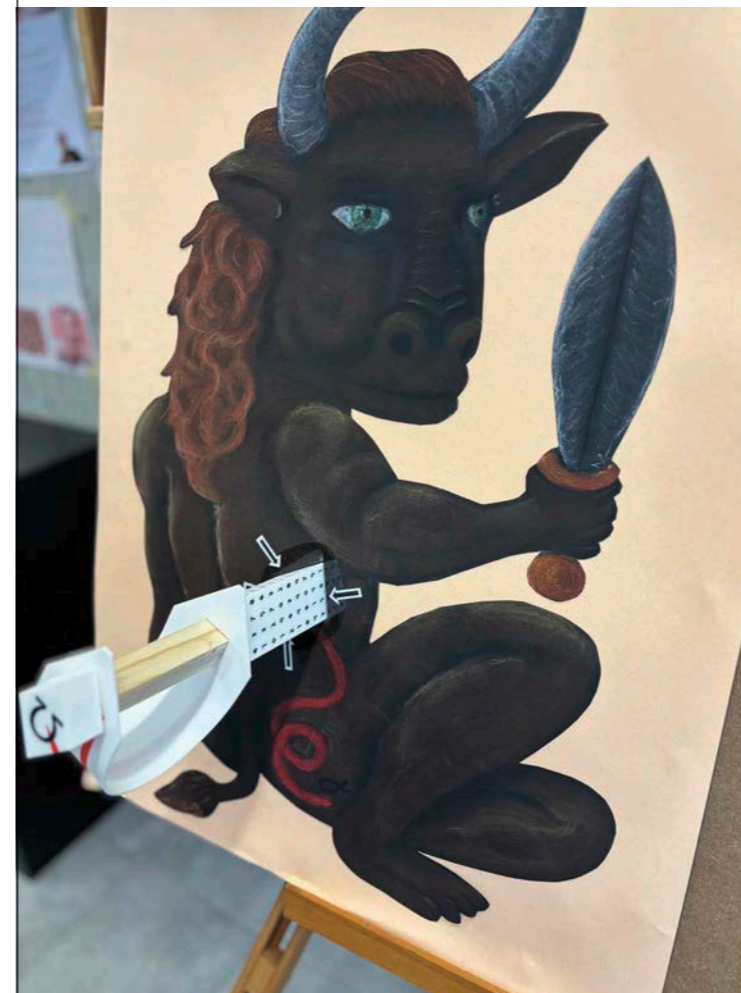
[...] il permet aux élèves de développer de multiples compétences au fil d'un dédale fait de détermination à résoudre une énigme.



”

Les escape games sont une bonne façon de développer, quelques aspects essentiels de la formation : l'interdisciplinarité, la collaboration et la résolution de problème. Cette dernière est l'une des compétences générales que cherche à développer la formation en mathématiques, comme un outil de pensée, et non comme une simple compétence calculatoire. L'approche ludique permet à certain-e-s élèves d'entrer dans la mise en pratique, alors qu'ils-elles pourraient être rebuté-e-s par l'aspect technique d'un travail plus scolaire.

Henri-Philippe Degueldre, chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE



# UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

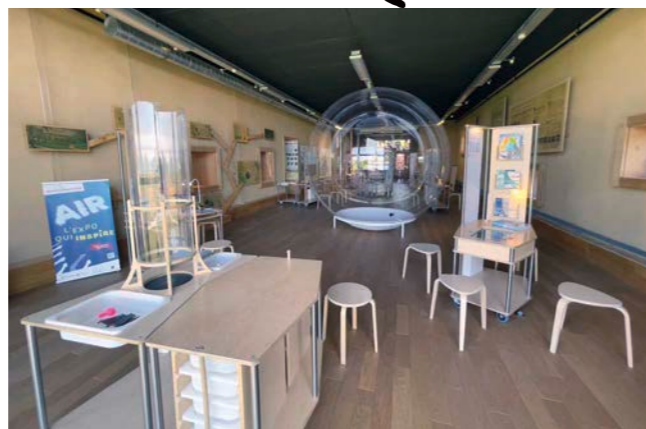
## Exposition annuelle Une plongée dans l'air du temps

ÉCRIT PAR JEAN-SÉBASTIEN TERRADILLOS

Les médiathèques accueillent chaque année une grande exposition de médiation scientifique ou artistique. La visite de ces expositions constitue de belles occasions de se familiariser avec des thématiques de manière ludique et passionnante, d'accompagner les apprentissages réalisés en classe et d'approfondir certaines connaissances.

De février à octobre 2026, la HEP-BEJUNE accueillera *Air, l'expo qui inspire*, une proposition ludique et participative dédiée à cette enveloppe invisible, intangible, généralement inodore et incolore, qui est essentielle à la présence de la vie sur Terre. L'exposition s'articule autour de six pôles thématiques, couvrant un large éventail de sujets (sciences de la nature, arts, citoyenneté, santé, environnement). En alliant contenus textuels et expérimentations concrètes des phénomènes, les modules sont conçus pour stimuler les sens et l'esprit, menant à une meilleure compréhension des interactions entre l'humain et l'air.

Réalisée par l'Exploradôme, un musée proche de Paris spécialisé depuis presque trente ans dans la médiation scientifique et technique, cette exposition s'adresse à toutes et tous, dès 6 ans. Elle est une invitation à la réflexion et à l'action, permettant d'aborder le sujet complexe de l'air de manière accessible.



Les trois distributions habituelles sont prévues l'année prochaine :

**À Delémont**  
du mardi 24 février au jeudi 30 avril 2026  
**Vernissage :** mardi 24 février à 17h30

**À La Chaux-de-Fonds**  
du mardi 12 mai au vendredi 10 juillet 2026  
**Vernissage :** mardi 12 mai à 17h30

**À Bienne**  
du mardi 25 août au vendredi 30 octobre 2026  
**Vernissage :** mardi 25 août à 17h30

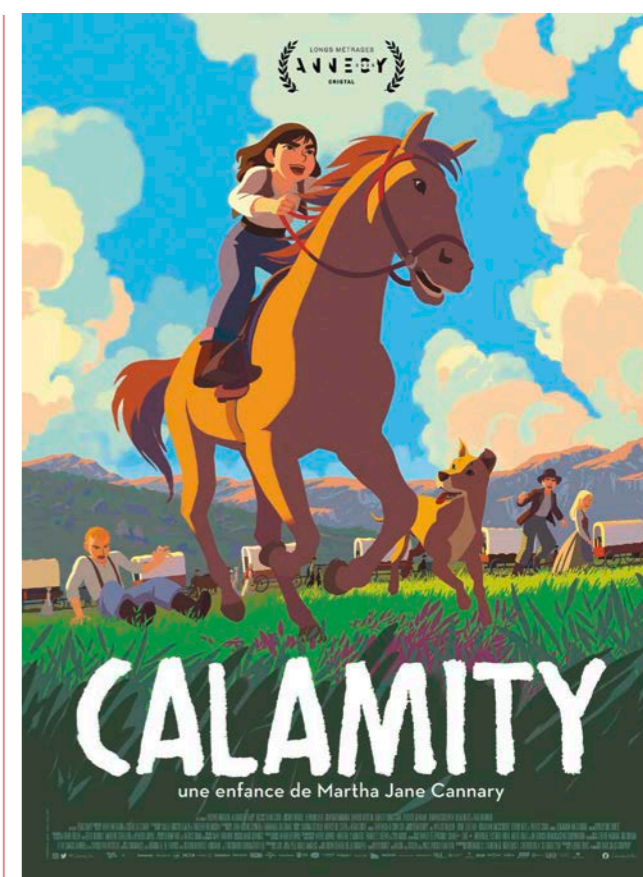
## Film d'animation Calamity : une enfance de Martha Jane Canary

ÉCRIT PAR CLAUDIA WEBER

Traversez les plaines de l'Ouest américain à la découverte de la future Calamity Jane ! Primé au Festival international du film d'animation d'Annecy (Cristal du long métrage), ce film d'animation imagine ce qu'aurait pu être l'enfance d'une des figures les plus emblématiques de la Conquête de l'Ouest.

Un convoi de 40 chariots cahote en direction de l'Oregon. La famille Canary, de condition modeste, espère y trouver une vie meilleure. Orpheline de mère, Martha Jane s'occupe de ses frères et sœurs pendant que son père mène le chariot. En essayant de calmer un cheval capricieux, le père de Martha se blesse et ne peut plus conduire. Courageuse et déterminée, Martha va redoubler d'efforts et montrer que les filles aussi sont capables de monter sur un cheval. Malheureusement, son esprit indépendant n'est pas du goût du reste de la communauté. Accusée à tort de vol, elle s'enfuit dans l'espoir de prouver son innocence. Sa quête de justice la conduira dans toute une série d'aventures...

Très vite, nous sommes conquis par cette héroïne pétillante qui nous emporte dans ces paysages fabuleux. Les personnages dessinés sans contour avec des aplats de couleurs se fondent dans le décor et laissent apparaître toute la beauté de l'Ouest américain. Banjo, mandoline et violon finissent d'achever le tableau. Les valeurs de parité homme-femme, de solidarité, de liberté et de justice font de ce film une des plus belles pépites retraçant la ruée vers l'or. À vos battées !



Film d'animation réalisé par Rémi Chayé

Visionnez le film  
sur laPlatform :



Un dossier pédagogique est  
également disponible sur le  
lien suivant :



# Lire en classe

## « Je t'écris de mon lit »

ÉCRIT PAR ROCCO CAVENAGHI

Cet album épistolaire destiné à un jeune public dès 7 ans propose un regard à la fois délicat et touchant sur l'amitié entre Jacob, un jeune garçon luttant contre un cancer agressif, et Zia, sa camarade de classe. À travers les lettres qu'ils s'échangent, deux réalités distinctes s'entrecroisent : celle de Zia, qui raconte les petits moments de la vie scolaire, leur enseignante et leurs amis – tout ce à quoi Jacob ne peut plus participer ; et celle de Jacob, avec ses longues journées à l'hôpital, les épreuves de son traitement et les nouvelles personnes qui font désormais partie de son quotidien.

Avec une narration simple et émouvante, portée par les voix enfantines des protagonistes, et des illustrations pleines de couleurs, « Je t'écris de mon lit » a été un coup de cœur immédiat. À travers des échanges d'apparence anodine sont abordés avec sensibilité les thèmes de la maladie, de la mort, du deuil, de la résilience, de l'amitié et de l'espoir.

Proposé en série de livres pour les classes de 4H, « Je t'écris de mon lit » est d'ores et déjà disponible dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE.



Maude Nepveu-Villeneuve; Agathe Bray-Bourret  
Montréal: Les 400 coups, 2023  
ISBN: 9782898151774



Samuel Grilli installe l'éclairage pour la pièce de théâtre annuelle.

## Technique

# Pleins feux sur l'éclairage

ÉCRIT PAR ALINE-SOPHIE URFER

Le Service technique des médiathèques de la HEP-BEJUNE met à disposition du matériel d'éclairage pouvant servir à la réalisation de spectacles. Un chargé d'enseignement, responsable de cours de théâtre dans le cadre de l'Unité de formation de développement personnel à la HEP-BEJUNE, particulièrement au fait des questions d'éclairage, a réalisé ainsi plusieurs implémentations pré-enregistrées pour des éclairages de spectacle, qu'il a mises à disposition dans les médiathèques et que chacun pourra adapter à sa guise.

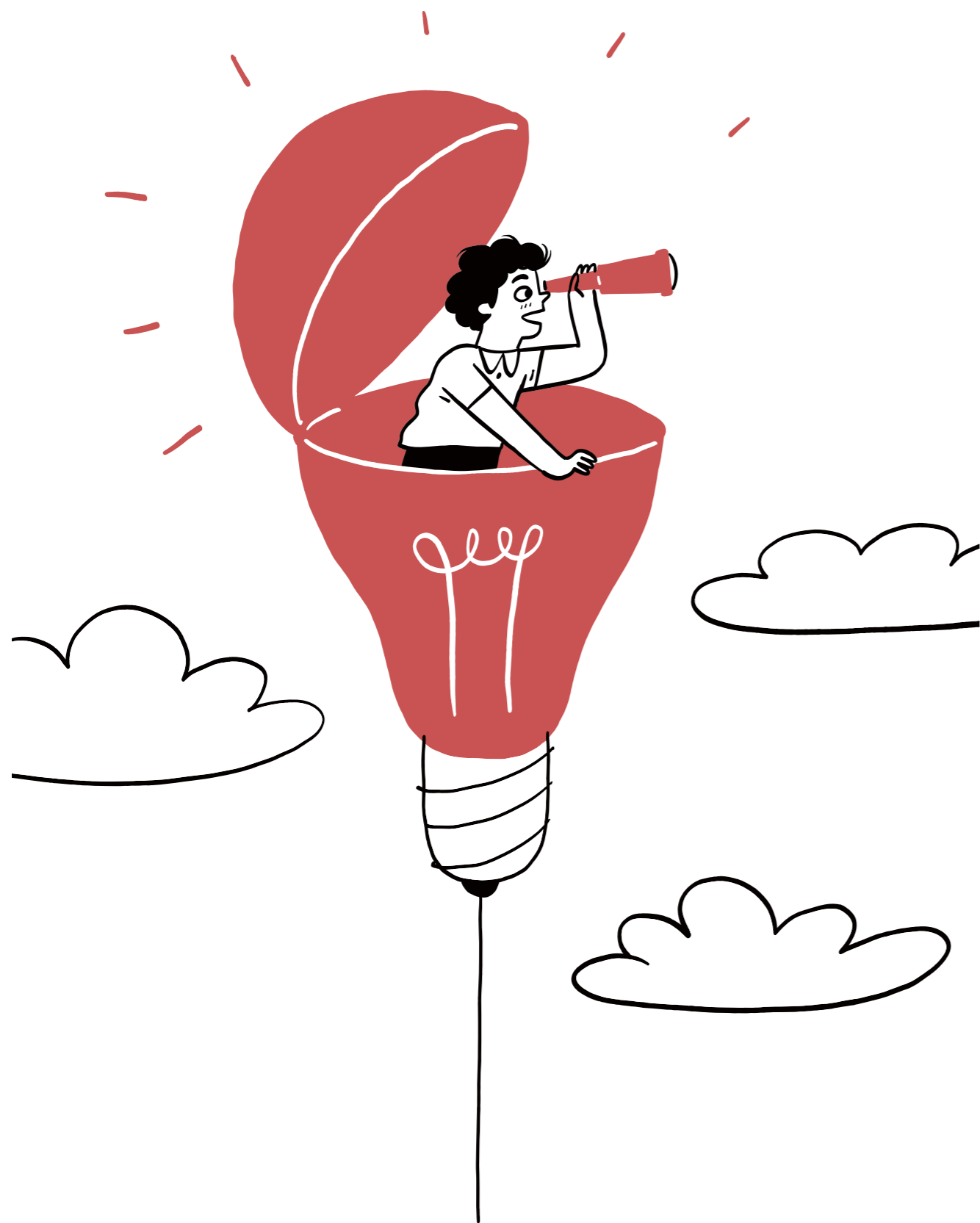
Pour la plus simple, il suffit d'emprunter deux barres de spots LED pour un éclairage latéral, côtés cour et jardin, ainsi que l'ordinateur équipé de QLC+, logiciel gratuit, servant de régie pour la scène. Ce programme reproduit en effet les différents curseurs d'une table de mixage et permet ainsi de programmer des effets et de les lancer au bon moment pour mettre en valeur la scène.

Pour la plus complexe, on ajoutera deux projecteurs blancs pour éclairer la scène de face, ainsi qu'une rampe comme contre-éclairage. Si cette solution « clés en main » facilite grandement la mise en place et l'utilisation

poussées des lumières de théâtre, le programme nécessite quand même un certain temps de prise en main.

Pour accompagner l'emprunteur qui souhaite se lancer dans le défi d'éclairer artistiquement son spectacle, le chargé d'enseignement a aussi réalisé toute une documentation, précise et illustrée, qui sera mise à sa disposition. Description et plans d'installation du matériel utilisé, mode d'emploi du logiciel, et surtout des tutoriels vidéo qui décrivent pas à pas comment monter et câbler les spots, les pointer, puis se servir des modèles pour construire et tester sa propre séquence lumière. À noter encore que le logiciel QLC+ permet aussi de construire une séquence basique de sons d'ambiance ou de musiques pour compléter un tableau joué sur scène.

Cette proposition technique pourrait vous donner envie d'apprendre à être vous-même le régisseur ou la régisseuse son et lumière et de développer l'aspect artistique de votre pièce de théâtre ou autre comédie musicale jusqu'au bout.



## TestLab

# Inauguration du TestLab de Bienne: *en route vers de nouvelles aventures!*

ÉCRIT PAR SOPHIE GOLAY GASSER

**E**n septembre 2025, le TestLab de Bienne a rejoint la constellation des lieux dédiés aux compétences numériques dans l'espace BEJUNE. Ce projet, initié dès 2015, a beaucoup évolué: du Créalab d'origine sont nés trois lieux complémentaires. Aujourd'hui, Delémont explore la fabrication numérique, La Chaux-de-Fonds s'immerge dans la réalité virtuelle, et Bienne se tourne vers l'intelligence artificielle au service de l'éducation.

Le cœur du projet reste le même: offrir un espace où tout est en test - matériel, contenu, pratiques pédagogiques. Où l'on bidouille, partage, apprend, expérimente. De la découpe laser au recyclage d'ordinoaires, en passant par le codage ludique ou les mondes virtuels, la curiosité est la seule exigence.

Ces lieux sont là pour vous, à votre écoute, prêts à s'adapter à vos envies. L'inauguration du TestLab de Bienne marque la fin d'un long périple, mais surtout le début d'une nouvelle aventure. Merci à toutes celles et ceux - Manu, Sandrine, Alain, Jean-Sébastien, Olivia, Deniz, Nathalie, Diego, Pascal ... et bien d'autres - qui ont permis ce projet. Leur engagement a été précieux.

Il ne manque que vous pour continuer le voyage alors:

***Bienvenue au TestLab!***



Modalité d'accès et informations complémentaires sur le site internet:



## QU'EN PENSER... ?

### Présent, passé pour futur pédagogique ?

//

En théorie, la méthode démocratique repose sur la persuasion au moyen de la discussion publique, telle qu'elle est pratiquée non seulement dans les enceintes parlementaires mais aussi dans la presse, les conversations privées et les réunions publiques. La substitution des bulletins de vote aux balles, du droit de vote au fouet, exprime la volonté de substituer la méthode de la discussion à celle de la coercition. En dépit de ses défauts et de ses imperfections dans la détermination des décisions politiques, cette méthode a contribué à limiter avec succès les conflits à un degré qui était presque unimaginable il y a un siècle ou davantage. Carlyle pouvait bien déployer tous ses dons satiriques pour ridiculiser l'idée selon laquelle les hommes, par la discussion menée au sein d'une assemblée, pouvaient établir ce qui est vrai dans les affaires sociales plus qu'ils ne pouvaient le faire au sujet de la table de multiplication... Ce qu'il ne voyait pas, c'est que si les hommes s'étaient battus et massacrés à coups de bâton pour décider du produit de  $7 \times 7$ , il y aurait justement eu de bonnes raisons pour en appeler à la discussion et à la persuasion pour régler cette question.

La véritable réponse consiste à affirmer que les « vérités sociales » sont si différentes des vérités mathématiques que l'unanimité des croyances n'est possible dans le premier cas que lorsqu'un dictateur a le pouvoir d'imposer aux autres ce qu'ils doivent croire – ou professer. L'ajustement des intérêts exige avant tout que les intérêts les plus divers aient une chance de s'exprimer.

Chaque édition d'*Enjeux pédagogiques* propose la lecture d'un bref extrait d'un texte par trop connu ou oublié au sujet de la pédagogie : lecture pour voyager au travers des siècles dans la réalité présente des enjeux contemporains. Nous vous proposons pour ce numéro, et en lien avec la thématique, un extrait d'un écrit de **John Dewey** « Démocratie et nature humaine » traduit ici et publié dans la revue *Mauss* (texte issu originellement d'un ouvrage intitulé *Freedom and Culture*, publié en 1939). Ce bref extrait du philosophe et pédagogue pragmatiste entre en résonance avec la thématique de ce numéro : exercer la démocratie par le vivre-ensemble.

La véritable difficulté résulte du fait que, dans nos attitudes les plus courantes, nous affirmons nous en remettre en politique à la méthode de la discussion et de la persuasion, alors qu'en matière morale ou religieuse, ou bien en toute chose où nous dépendons d'une personne ou d'un groupe dotés « d'autorité », nous nous appuyons systématiquement sur de toutes autres méthodes. Il n'est pas nécessaire d'aller chercher ici des exemples dans le domaine théologique. À la maison, à l'école, dans ces lieux où les traits essentiels de la personnalité de chacun sont supposés se former, la procédure habituelle que nous employons consiste à examiner toute question en s'en remettant à une « autorité » – celle des parents, des enseignants, des manuels. Les dispositions ainsi forgées entrent à ce point en contradiction avec la méthode démocratique que, dans un contexte de crise, elles peuvent conduire à adopter des conduites profondément anti-démocratiques, tant dans leur forme que dans leur finalité. Dans le même sens, il suffit que l'on s'écrie « la loi et l'ordre sont menacés » pour que le recours à la force et la suppression des libertés civiles soient rapidement acceptés dans des sociétés dites démocratiques

John Dewey, *Démocratie et nature humaine*, dans *Revue du MAUSS, Y a-t-il des valeurs naturelles ?* pp. 113-126

Article disponible en ligne :



Portrait de John Dewey  
CRÉDIT IMAGE : WIKIMÉDIA.ORG

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

## P. 23

Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Intelligence artificielle. (n. d.). In *Larousse*. Consulté le 31 août 2024, sur [https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/intelligence\\_artificielle/187257#](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/intelligence_artificielle/187257#)

## P. 25

Dewey, J. (1939/2002). Démocratie et nature humaine. *Revue du MAUSS*, 19(1), 113-126. <https://doi.org/10.3917/rdm.019.0113>

Nussbaum, M. (2012). *Capabilités*. Climats.

## P. 31

Abdallah-Preteuille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, 3(87), 34-41.

Bolzmann, C., & Mottet, G. (2009). *L'École et l'élève d'origine étrangère: genèse d'une catégorie d'action publique*. Éditions ies.

CIIP. (2003). *Plan d'études romand*. <https://portail.ciip.ch/per/domains>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.

Florkowski, R., Wiza, A., & Banaszak, E. (2022). The Rogerian Student-Centered Learning Approach and the Democratization of Education. *Polish Sociological Review*, 218(2), 273-288. <https://doi.org/10.26412/psr218.02>

Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques: code pratique d'École Moderne. *Bibliothèque De L'École Moderne*, 25.

Freire, P. (1968/ trad. 1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.

Laplantine, F. (1999). Le métissage, moment improbable d'une connaissance vibratoire. *X-Alta*, 2(3), 35-48.

Laplantine, F., & Nouss, A. (1977; 2024). *Le métissage*. Téraèdre.

Lemoine-Bresson, V., Lerat, S., & Gremmo, M.-J. (2018). (D)éconstruction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants. *Recherches en didactiques*, 2(26), 25-40.

Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. LGF / Le livre de poche.

Loewen, N. (2013). La pédagogie interculturelle. *Pédagogie Collégiale*, 26(3).

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 29, 147-166.

Perrenoud, Ph. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* Chronique Sociale.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Shih, Y.-H. (2024). Learning for democracy: Some inspiration from John Dewey's idea of democracy. *Frontiers in Political Science*.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)

## P. 41

Platon. (1995). *La République*. LGF/Le Livre de Poche.

Smith, A., & Dupuy, J.-P. (2016). *Théorie des sentiments moraux*. PAYOT & Rivages.

Barthes, R. (2014). *Mythologies*. Points.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press Erikson.

Erikson, E. H. (1974). *Enfance et société*. Delachaux et Niestlé.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.

## P. 45

Cam, P. (2008). Éduquer à la démocratie. *Philosophie et religion: questions en débat*, 4, 44-59.

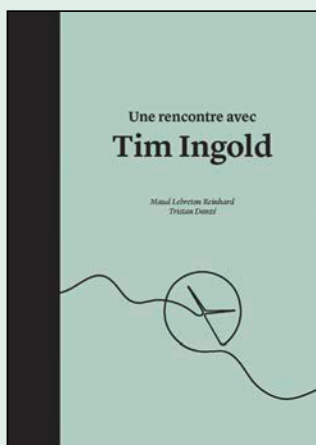
Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école: quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation? *Education et socialisation*, 48.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Thésée, G., Carr, P. R., & Potwora, F. (2015). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie: impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 363-387.



## À (re)découvrir



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

### Une rencontre avec Tim Ingold

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

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

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

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



### Abonnement

Si vous travaillez dans le monde de la formation ou de l'éducation en Suisse, il est possible de s'abonner gratuitement à Enjeux Pédagogiques. Il suffit d'envoyer un e-mail à [publications@hep-bejune.ch](mailto:publications@hep-bejune.ch) ou de scanner le QR code ci-dessous :



### (Se) former à l'évaluation-soutien d'apprentissage en cinq questions



Françoise Pasche Gossin,  
Éléonore Simon et  
Jean-Claude Desboeufs  
ISBN : 978-2-940741-03-8

Comment lever les obstacles à l'évaluation pour toutes et tous ? Comment mener une évaluation pour soutenir la progression de l'apprentissage des élèves ? Comment prodiguer des feed-back d'évaluation pour soutenir l'apprentissage ? Comment impliquer les élèves dans l'évaluation ? Comment mener une évaluation de l'apprentissage puis exercer un jugement professionnel instrumenté ? Cet ouvrage tente de répondre à ces questions en portant son attention sur l'évaluation-soutien d'apprentissage. Il montre la pluralité des fonctions et des démarches d'évaluation dès lors qu'elles se mettent au service des apprentissages.

ISSN 1661-5735



45

9 771661 573004