

13 ET 14 MARS 2026
AU FOYER DU TECHNOPÔLE À SIERRE

HEPVS | PHVS 

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

25 ANS DE LA HEP-VS :
HACKATHON
«CRÉONS ENSEMBLE
L'ÉCOLE DE DEMAIN»



Livre blanc

réalisé par le Lab C.I.T.É. de la HEP-VS
sur la base des idées du hackathon

→ LAB-CITE@HEPVS.CH

25

ANS | JAHRE

INDEX

01



Ouvrir le champ des possibles

- 1.1 Introduction et contexte
- 1.2 Le cadre conceptuel : penser la futurabilité

04



Les lignes directrices pour l'école de demain

- 4.1 Principes structurants
- 4.2 Une transformation progressive et située : conditions de mise en œuvre et pistes d'action

02



Méthodologie — Comment avons-nous travaillé ?

- 2.1 Le dispositif du hackathon
- 2.2 Nature des données recueillies
- 2.3 Méthode d'analyse
- 2.4 Dimensions éthiques

05



Conclusion prospective : L'école de demain commence aujourd'hui

03



Visions pour demain : ce que disent les parties prenantes

- 3.1 Une école centrée sur l'élève comme sujet
- 3.2 Une école du bien-être incarné
- 3.3 Une transformation des temporalités scolaires
- 3.4 Une école des espaces pluriels et décroisonnés
- 3.5 Une école ouverte et connectée au monde
- 3.6 Une refonte des pédagogies et du rôle enseignant
- 3.7 Une école démocratique et collective
- 3.8 Une autre vision de l'apprentissage et de l'évaluation
- 3.9 Analyse et discussion

01

OUVRIR LE CHAMP DES POSSIBLES

1.1. Introduction et contexte

« J'aurai beau avancer, jamais je ne l'atteindrai. À quoi sert une utopie ?
À cela : à cheminer. »

Eduardo Galeano

Face aux transformations rapides et profondes de nos sociétés, l'école se trouve aujourd'hui à un carrefour décisif. Sommée de répondre à des enjeux multiples — écologiques, sociaux, technologiques, culturels —, elle est à la fois traversée par des injonctions contradictoires et porteuse d'attentes considérables. Entre adaptation aux mutations en cours et projection vers des futurs encore incertains, une question persiste : quelle école souhaitons-nous construire pour demain, et à quelles conditions devient-elle réellement possible ?

C'est dans cette perspective que la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), à l'occasion de son 25e anniversaire, a initié un hackathon participatif réunissant une diversité d'actrices et d'acteurs de l'éducation et de la société. La HEP-VS occupe une position singulière à l'interface entre les réalités concrètes du terrain éducatif et les apports de la recherche scientifique. Ce positionnement, pleinement incarné par le hackathon « Créons ensemble l'école de demain » et par le présent livre blanc, reflète sa volonté d'agir comme moteur de transformation éducative, en articulant innovation, expertise scientifique et préoccupations émergentes des acteurs de terrain. Fidèle à sa vision « Ensemble pour l'école de demain », la HEP-VS entend ainsi contribuer activement à penser, expérimenter et accompagner les évolutions du système éducatif. Pendant deux jours, ce dispositif conçu et mené par le Lab C.I.T.É. (Créativité, Innovation et Transformations en Education) de la HEP-VS a permis de croiser les regards, d'explorer des idées, et surtout de donner forme à des propositions concrètes à travers des prototypes. L'ambition de cette démarche ne réside pas uniquement dans la production d'idées nouvelles, mais dans l'activation de ce que Berardi

(2017) nomme la futurabilité, c'est-à-dire la capacité à rendre visibles et praticables des futurs possibles déjà présents dans le réel, mais souvent neutralisés par des cadres institutionnels, des habitudes ou des imaginaires dominants. Penser l'école de demain ne consiste alors ni à prédire un avenir inévitable, ni à projeter des visions idéalisées déconnectées du terrain, mais à explorer, comme le proposent Gidley et al. (2004), l'articulation entre futurs possibles, probables et souhaitables, afin d'ouvrir des espaces d'action.

Dans cette optique, le hackathon a été conçu comme un laboratoire d'exploration et de transformation, donnant directement la parole aux usagers de l'école : élèves en premier lieu, corps enseignant, mais également public citoyen (parents d'élèves, entrepreneurs, politiques) finalement tout autant concerné par l'école. La présente publication se veut l'écho de leurs voix, de leurs visions, leurs besoins, leurs idées, leurs points d'attention. Porteur d'une démarche d'innovation, et s'appuyant notamment sur les approches de design thinking (Brown, 2009), le Lab C.I.T.É. de la HEP-VS sait combien la voix des parties prenantes et des usagers est fondamentale dans les processus d'innovation et de transformations durables (Castro-Gonçalves et al., 2024).

1.2. Le cadre conceptuel : penser la futurabilité

Les réflexions sur l'école de demain s'inscrivent souvent dans deux écueils opposés. D'un côté, une approche déterministe, qui envisage l'avenir comme une prolongation inévitable des tendances actuelles : technologiques, économiques ou sociales, laissant peu de place à la délibération collective. De l'autre, des visions idéalisées, parfois déconnectées des réalités du terrain, qui peinent à se traduire en transformations concrètes. Afin d'éviter cette double impasse, le présent travail s'appuie sur la notion de futurabilité, développée par Berardi (2017), qui invite à déplacer le regard. Il ne s'agit plus de chercher à prévoir un futur unique, mais d'identifier, dans le présent, une pluralité de futurs possibles, déjà là, mais souvent invisibilisés, empêchés ou marginalisés. Penser en termes de futurabilité consiste ainsi à reconnaître que l'avenir n'est pas donné, mais qu'il est en partie ouvert, et dépend des choix, des imaginaires et des capacités d'action des actrices et acteurs du présent.

Dans cette perspective, la réflexion sur l'école de demain ne peut se limiter à ce qui semble probable ; elle suppose d'articuler trois dimensions complémentaires, telles que proposées par Gidley et al. (2004) :

- **Les futurs possibles**, qui correspondent à ce qui pourrait advenir, en ouvrant le champ des alternatives ;
- **Les futurs probables**, qui prolongent les dynamiques actuelles et traduisent les tendances dominantes ;
- **Les futurs souhaitables**, qui expriment des choix de société, fondés sur des valeurs, des besoins et des aspirations collectives.

L'enjeu n'est pas de choisir entre ces dimensions, mais de les mettre en tension, afin de rendre visibles les marges de manœuvre existantes et les arbitrages qu'implique toute transformation éducative. Appliquée à l'éducation, cette approche invite à dépasser une forme de fatalisme souvent perceptible dans les discours sur l'école. Qu'il s'agisse de la montée des inégalités, des transformations numériques ou des crises écologiques, les évolutions sont parfois présentées comme des contraintes auxquelles l'institution scolaire devrait simplement s'adapter. Or, les travaux en sciences de l'éducation montrent que les formes scolaires ne sont ni naturelles ni immuables, mais historiquement construites et so-

cialement situées (Delalande & Bedoin, 2024). Elles peuvent donc être interrogées, transformées, voire redéfinies, en fonction des évolutions sociétales (IFÉ, 2025). Penser la futurabilité de l'école revient ainsi à réaffirmer une capacité collective à agir sur ces évolutions, en reconnaissant que d'autres manières d'enseigner, d'apprendre, d'évaluer et d'organiser l'école sont déjà à l'œuvre, bien que souvent peu visibles ou peu reconnues.

Le cadre conceptuel mobilisé dans ce livre blanc entre en résonance avec les grandes thématiques qui ont structuré le hackathon : inclusion, créativité et innovation, durabilité, excellence et bien-être, largement identifiées dans les travaux contemporains sur les transformations éducatives. Ces thématiques ont elles-mêmes émergé d'un premier travail réalisé au sein de la Haute école pédagogique du Valais, sous forme d'ateliers participatifs de design thinking, basé sur les mêmes principes que le hackathon, permettant à toutes les parties prenantes de l'institution de déterminer des axes prioritaires pour l'école de demain et de positionner la vision institutionnelle en ce sens.

Ces thématiques, fortement interreliées, sont comprises comme des dimensions interdépendantes, qui participent toutes à redéfinir les finalités, les formes et les pratiques de l'école.

Enfin, ce cadre conceptuel repose sur un positionnement assumé : celui d'un équilibre entre utopie et pragmatisme. L'utopie, entendue non comme une projection irréaliste mais comme un horizon critique, joue un rôle essentiel pour ouvrir le champ des possibles et questionner les évidences. À l'inverse, le pragmatisme rappelle la nécessité d'inscrire les transformations dans des contextes concrets, avec leurs contraintes, leurs ressources et leurs temporalités. Le hackathon, puis le présent livre blanc, s'inscrivent précisément dans cet entre-deux : explorer des visions nouvelles de l'école, tout en cherchant à les traduire en pistes d'action. C'est dans cette tension productive que peut se construire une école de demain à la fois désirable et réalisable.

02

MÉTHODOLOGIE - COMMENT AVONS-NOUS TRAVAILLÉ ?

2.1. Le dispositif du hackathon

Le hackathon de la HEP-VS « Créons ensemble l'école de demain », organisé les 13 et 14 mars 2026 au Foyer du Technopôle de Sierre, a été conçu comme un dispositif intensif de réflexion et de production collectives. Il a été structuré selon une organisation spécifique en trois grandes phases complémentaires, combinant conférences inspirantes, ateliers participatifs et démarches de design thinking (Brown, 2009) (fig.1). Cette architecture visait à favoriser une progression allant de l'exploration des enjeux à la formulation d'idées, puis à leur traduction en prototypes concrets. La structuration en ateliers successifs, impliquant différents groupes d'acteurs et des mécanismes de transmission entre phases, a nécessité des choix méthodologiques précis afin d'assurer la continuité réflexive, la circulation des idées et l'enrichissement progressif des propositions. Cette dynamique a permis de croiser les perspectives, tout en maintenant une cohérence d'ensemble dans l'élaboration collective des visions de l'école de demain.

Concrètement, les participantes et participants ont d'abord été amenés à identifier les besoins, tensions et aspirations liés à l'école actuelle (phase d'empathie et de cadrage) avant de générer collectivement des pistes de transformation (phase d'idéation et de sélection), puis de traduire ces idées en propositions concrètes ou scénarios opérationnels (phase de prototypage). Cette progression a permis de passer de l'expression des besoins à l'élaboration de visions tangibles de l'école de demain.

L'organisation en groupes interdisciplinaires a cons-

titué un levier central du dispositif. En croisant des profils variés — élèves, corps enseignant, parents, représentantes et représentants institutionnels, citoyennes et citoyens, pour un total de plus de 200 participantes et participants issus du Haut et du Bas-Valais — le hackathon a permis de confronter des points de vue, de décentrer les regards et de faire émerger des propositions situées à l'intersection de différentes expériences et expertises.

Une attention particulière a été portée à la place des enfants et des jeunes dans cette démarche. Trop souvent absents des réflexions sur l'avenir de l'école alors même qu'ils la vivent quotidiennement, leurs expériences, leurs perceptions, leurs souhaits et leurs idées ont constitué un point de départ central des échanges et, par extension, de ce livre blanc. La constitution de groupes d'élèves d'âges et de degrés mélangés a également permis de faire émerger des regards nuancés et complémentaires sur les réalités scolaires vécues. L'école y a été abordée non seulement comme une institution, mais comme un espace social partagé, traversé par des attentes multiples et parfois contradictoires, mais aux visions émergentes finalement relativement convergentes et récurrentes.

2.2. Nature des données recueillies

Le hackathon a généré un ensemble de matériaux riches et complémentaires, reflétant à la fois les imaginaires, les préoccupations et les propositions

Empathie,
exploration →

Cadrage,
sélection
des défis →

Iidéation →

Sélection
des idées →

Prototypage →

(fig.1)

2.2 NATURE DES DONNÉES RECUEILLIES

des personnes présentes. Trois types principaux de données ont été recueillis :

- Les idées, formulées lors des phases d'idéation, sous forme de mots-clés, de propositions, de scénarios ou de pistes de transformation. Ces idées constituent un premier niveau d'expression des représentations de l'école de demain.
- Les prototypes, élaborés par les groupes de travail, qui matérialisent ces idées sous des formes variées : maquettes, schémas, organisations alternatives, « pitches » de concepts. Ces productions permettent d'accéder à un niveau plus concret de projection, en traduisant des intentions en dispositifs imaginés.
- Les discussions et échanges, issus des ateliers, de la table ronde, des temps de restitution et des interactions informelles. Ils donnent accès aux arguments, aux tensions, aux arbitrages et aux questionnements qui accompagnent l'élaboration des propositions.

L'ensemble de ces matériaux constitue un corpus qualitatif permettant d'appréhender non seulement ce que les participantes et participants proposent, mais aussi comment elles et ils pensent les transformations de l'école.

2.3. Méthode d'analyse

L'analyse des données recueillies s'est inscrite dans une démarche qualitative, combinant une approche inductive (à partir des matériaux issus du hackathon) et un dialogue avec les apports de la recherche en sciences de l'éducation.

Dans un premier temps, les productions ont fait l'objet d'un travail de transcription. Les photos des post-its, affiches et autres traces d'idées ont été rassemblées puis décrites et listées. Les vidéos des prototypes finaux ont été retranscrites puis synthétisées sous forme de fiches retraçant les idées clés. Ensuite, ces fiches et les listes ont fait l'objet d'une catégorisation, visant à identifier des régularités, des convergences, mais aussi des tensions ou des divergences.

Dans un second temps, ces éléments ont été mis en perspective avec les travaux scientifiques existants, tant à l'échelle internationale qu'au regard des re-

cherches menées au sein de la HEP-VS. Ce croisement a permis d'éviter une lecture purement descriptive ou anecdotique des données, en inscrivant les propositions des parties prenantes dans des débats scientifiques et institutionnels plus larges sur les évolutions de l'école.

2.4. Dimensions éthiques

La démarche adoptée dans le cadre de ce hackathon repose sur une attention particulière portée aux dimensions éthiques, tant dans la conduite du dispositif que dans le traitement des données. D'une part, la participation reposait sur une logique volontaire, favorisant l'expression libre des points de vue et la diversité des contributions. Une attention a été portée à la reconnaissance de toutes les voix, en particulier celles des élèves, souvent moins audibles dans les espaces de réflexion institutionnels. D'autre part, les productions issues du hackathon ont été mobilisées dans une perspective de valorisation collective, et non d'évaluation individuelle. Les idées et prototypes sont ainsi considérés comme des contributions à une réflexion commune, sans attribution nominative, afin de préserver un espace d'expression ouvert et non normatif.

03

VISIONS POUR DEMAIN : CE QUE DISENT LES PARTIES PRENANTES

Ce chapitre présente les données recueillies lors des ateliers du hackathon ; il repose sur un travail d'extraction et de regroupement thématique à partir de l'ensemble des productions de toutes les personnes présentes lors des trois parties du hackathon tel que documenté dans le corpus. L'objectif n'est pas ici de proposer une interprétation théorique approfondie,

mais de rendre compte, de manière structurée, des idées, aspirations, critiques et projections formulées. Les axes présentés ci-dessous ne constituent pas des catégories imposées à priori, mais émergent de manière inductive de la récurrence et de la cohérence des propositions.

3.1. Une école centrée sur l'élève comme sujet



DONNÉES

Les productions convergent fortement vers une redéfinition de la place de l'élève. Celui-ci est pensé comme un sujet à part entière, porteur de besoins, de rythmes et de préférences propres. Les parties prenantes évoquent explicitement le plaisir d'aller à l'école, la possibilité « d'être soi », ainsi que l'importance de prendre en compte les besoins fondamentaux, qu'ils soient cognitifs, émotionnels ou physiologiques. La question du choix revient de manière insistante : choix des activités, des modalités de travail, des rythmes, voire de l'ordre dans lequel les tâches sont réalisées. Les notions de défi, de consolidation et de confort traduisent également une attention à la différenciation des parcours.



IDÉE CLÉ

Ce déplacement suggère une transformation profonde du statut de l'élève, qui n'est plus envisagé comme un récepteur de contenus, mais comme un acteur engagé dans ses apprentissages, capable de faire des choix et de s'auto-réguler.



RÉFLEXION

Cette orientation fait toutefois émerger une réflexion importante autour de l'équilibre entre individualisation et équité collective. La prise en compte des singularités pose la question des conditions d'une école qui resterait commune, partagée et garante d'une certaine égalité des chances.

3.2. Une école du bien-être incarné

DONNÉES

Les parties prenantes évoquent de manière concrète et récurrente des espaces de repos (sieste, coins calmes), des lieux de défoulement, des activités physiques régulières, ainsi que des dispositifs liés à l'alimentation (cuisine, repas partagés). Les questions d'hygiène et de conditions matérielles (toilettes, accès à des produits de première nécessité) apparaissent également de manière explicite, avec une récurrence constante autour du respect des besoins physiologiques (possibilité d'aller aux toilettes librement, repos et rythmes, mouvement), et psychologiques (sécurité, respect, bienveillance, intérêts pris en compte).



IDÉE CLÉ

Ces éléments témoignent d'une conception de l'école comme lieu de vie à part entière, dans lequel les dimensions corporelles et émotionnelles ne sont plus périphériques mais constitutives de l'expérience d'apprentissage.



RÉFLEXION

Cette perspective ouvre également une réflexion autour de deux conceptions de l'école : d'un côté, une institution centrée sur les apprentissages académiques ; de l'autre, un espace élargi prenant en charge une part croissante des besoins liés au développement global de l'enfant.

3.3. Une transformation des temporalités scolaires

DONNÉES

Les données font émerger une critique explicite des rythmes scolaires actuels et une volonté de les transformer en profondeur. Les parties prenantes proposent des horaires d'arrivée flexibles, souvent situés entre 8h30 et 9h, une fin de journée anticipée, ainsi qu'une réduction, voire une suppression des devoirs. L'organisation de la journée est fréquemment repensée selon une alternance entre temps d'apprentissages dits fondamentaux le matin et activités plus expérientielles l'après-midi. Par ailleurs, des temps libres structurés, des moments de transition et des plages dédiées à l'interaction sociale ou aux projets personnels sont régulièrement mentionnés, ainsi que l'intégration dans la journée scolaire d'activités sportives, artistiques, sociales.

3.3 UNE TRANSFORMATION DES TEMPORALITÉS SCOLAIRES



IDÉE CLÉ

L'ensemble traduit une volonté d'adapter le temps scolaire aux rythmes des élèves, plutôt que l'inverse. Cette inversion du rapport au temps s'appuie sur l'idée que les apprentissages gagnent en qualité lorsqu'ils respectent les dynamiques d'attention, de fatigue et d'engagement propres à chacun, plutôt que de s'inscrire dans une organisation uniforme et prescrite, et que les apprentissages formels et académiques ne devraient pas constituer la seule composante de la structure scolaire.



RÉFLEXION

Cette transformation ouvre toutefois une réflexion autour de l'équilibre entre flexibilité et contraintes organisationnelles. La variabilité des rythmes et des parcours pose la question de la coordination des acteurs, de la gestion des groupes et de la compatibilité avec les cadres institutionnels existants.

3.4. Une école des espaces pluriels et décloisonnés



DONNÉES

Les productions accordent une place centrale à l'environnement physique de l'école. Elles décrivent une grande diversité d'espaces : salles dédiées aux arts, à la musique, aux sciences ou à la cuisine, lieux de détente, espaces de mouvement, zones de calme, mais aussi environnements extérieurs tels que jardins, forêts, potagers ou cours végétalisées. La modularité des espaces, la circulation entre les lieux et la possibilité de sortir du cadre strict de la classe traditionnelle sont des éléments récurrents.



IDÉE CLÉ

L'école est pensée comme un ensemble d'espaces différenciés, chacun porteur de potentialités pédagogiques spécifiques. Cette conception repose sur l'idée que les environnements d'apprentissage ne sont pas neutres, mais qu'ils influencent directement les formes d'engagement, les interactions et les modalités d'accès aux savoirs.



RÉFLEXION

Cette vision souligne le rôle structurant de l'architecture scolaire, tout en ouvrant une réflexion autour de l'articulation entre ambitions pédagogiques et contraintes matérielles et financières. La transformation des espaces suppose des investissements importants et/ou une reconfiguration des infrastructures existantes.





3.5. Une école ouverte et connectée au monde

DONNÉES

Les parties prenantes évoquent la présence de parents, de professionnels, d'intervenants extérieurs, ainsi que des liens avec des institutions locales (EMS, associations, village). L'école est envisagée comme un lieu en interaction constante avec la société, dans lequel les apprentissages s'ancrent dans des situations réelles. Les projets, les sorties et les rencontres avec des acteurs extérieurs participent de cette dynamique d'ouverture, qui vise à donner du sens aux apprentissages et à réduire la distance entre l'école et le monde. Une idée récurrente exprime le besoin que les apprentissages soient ancrés dans la réalité concrète du monde, et même que le corps enseignant lui-même conserve cet ancrage en couplant l'enseignement avec une activité professionnelle connexe, en lien avec la ou les disciplines enseignées.



IDÉE CLÉ

L'ensemble de ces éléments fait émerger un paradigme d'école ouverte et située, dans laquelle les apprentissages ne sont plus conçus comme détachés du monde, mais comme intrinsèquement liés à des contextes réels, sociaux et professionnels. L'école n'y apparaît plus comme un espace séparé, mais comme un nœud d'interactions entre acteurs, savoirs et expériences, où la porosité avec la société devient une condition du sens et de la pertinence des apprentissages.



RÉFLEXION

Cette orientation ouvre également une réflexion autour de l'articulation entre ouverture et protection. L'élargissement des acteurs et des contextes d'apprentissage nécessite de définir des cadres permettant de préserver la mission éducative de l'école, la sécurité des enfants et d'éviter une dilution de ses finalités.

3.6. Une refonte des pédagogies et du rôle enseignant

DONNÉES

Les propositions formulées traduisent une remise en question des formes pédagogiques traditionnelles. La pédagogie par projet, le co-enseignement, l'interdisciplinarité et les approches expérientielles sont largement plébiscités. Les parties prenantes critiquent la répétitivité de certains cours, le manque d'intérêt sur le fond et la forme, la passivité de l'apprentissage et expriment le besoin de pratiques plus actives et engageantes.

3.6 UNE REFONTE DES PÉDAGOGIES ET DU RÔLE ENSEIGNANT



IDÉE CLÉ

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant évolue vers une posture d'accompagnant réflexif, visant moins à transmettre directement les savoirs qu'à favoriser l'émergence des apprentissages, à guider les élèves dans leurs parcours et à créer les conditions de leur engagement. Cette transformation s'accompagne également d'une diversification des expertises mobilisées, qu'il s'agisse d'enseignants aux compétences spécifiques ou d'acteurs issus de la société civile, contribuant à enrichir les expériences éducatives et à renforcer l'ouverture de l'école sur son environnement.



RÉFLEXION

Cette transformation ouvre une réflexion autour de l'articulation entre expertise disciplinaire et accompagnement global. Elle interroge le cœur du métier enseignant et les compétences nécessaires pour répondre à ces nouvelles attentes.

3.7. Une école démocratique et collective



DONNÉES

Les données mettent en évidence une volonté de renforcer la dimension collective et participative de l'école. Sont évoqués ici des dispositifs de gouvernance partagée, tels que des assemblées d'élèves ou des espaces de décision collective. Les notions de collaboration, d'affectivité et de vivre ensemble sont centrales. La diversité des âges, les interactions entre élèves et adultes, et entre générations (grands-parents et retraités sont évoqués à plusieurs reprises pour intervenir à l'école), ainsi que l'intégration de différents acteurs de la communauté éducative contribuent à une vision de l'école comme espace social et politique au sens large.



IDÉE CLÉ

Ces éléments font émerger un paradigme d'école démocratique et relationnelle, dans laquelle la participation ne se limite pas à des dispositifs formels, mais constitue une dimension structurante du fonctionnement scolaire. L'école y est envisagée comme un espace de vie collective et de délibération, traversé par des relations, des affects et des responsabilités partagées, où l'agentivité des élèves —

3.7 UNE ÉCOLE DÉMOCRATIQUE ET COLLECTIVE

c'est-à-dire leur capacité à agir, à influencer leur environnement et à se sentir acteurs des dynamiques collectives —, aux côtés de celle des adultes et de la communauté élargie, se déploie dans la co-construction des règles, des décisions et des dynamiques du collectif. L'école participe ainsi au développement citoyen et fait de l'école un acteur et une composante du politique.

↔ RÉFLEXION

Cette orientation ouvre une réflexion autour de l'articulation entre participation et pilotage institutionnel. L'élargissement des espaces de décision pose la question des modalités de régulation et de la répartition des responsabilités.

3.8. Une autre vision de l'apprentissage et de l'évaluation

🔍 DONNÉES

Enfin, les parties prenantes proposent de repenser les modalités d'évaluation. L'accent est mis sur la progression, la métacognition et le suivi individualisé, plutôt que sur des performances ponctuelles. Les notions de portfolio, de feedback et de prise de conscience des apprentissages sont fréquemment mentionnées.

Cette approche s'accompagne d'une critique des évaluations traditionnelles, perçues comme peu représentatives des apprentissages réels et parfois démotivantes ou contre-productives. Les apprentissages se rapprochent plus des compétences que des savoirs, voire jugés inutiles dans certains cas, et s'ancrent en contexte, en situation, et de façon interdisciplinaire.

💡 IDÉE CLÉ

Ces éléments dessinent un paradigme d'évaluation formative et développementale, en rupture avec une logique de mesure ponctuelle et standardisée. L'évaluation devient un processus continu, ancré dans les situations d'apprentissage, centré sur la progression, la métacognition et l'agentivité des élèves. Elle viserait à comprendre, accompagner et faire évoluer les parcours, dans une perspective où les performances cèdent le pas à une reconnaissance plus fine, plus dynamique et plus signifiante des parcours d'apprentissage.

↔ RÉFLEXION

Elle ouvre une réflexion autour de l'articulation entre évaluation standardisée et reconnaissance de parcours individualisés. La question de la certification des apprentissages demeure un enjeu central dans ce contexte.

3.9. Analyse et discussion

Malgré la diversité des propositions formulées, l'analyse met en évidence une forte cohérence d'ensemble, structurée autour de trois invariants transversaux : la place centrale du vivant, le développement du pouvoir d'agir et le décroisement de la forme scolaire. Les visions exprimées dessinent ainsi une école attentive au développement global des personnes, intégrant pleinement les dimensions corporelles, émotionnelles, sociales et environnementales ; une école favorisant l'autonomie, la participation et l'agentivité des élèves comme des autres acteurs ; enfin, une école plus fluide, capable de dépasser les cloisonnements traditionnels entre disciplines, espaces, temporalités et sphères sociales.

Les prototypes élaborés lors du hackathon ont permis de traduire concrètement ces aspirations en configurations systémiques, rendant visibles différentes modalités possibles de transformation : école ouverte sur son territoire, parcours flexibles et personnalisés, environnements d'apprentissage modulables, écosystèmes éducatifs intégrant davantage le vivant et les ressources locales. Bien qu'exploratoires, ces propositions montrent que les transformations souhaitées ne relèvent pas d'utopies abstraites, mais peuvent s'incarner dans des dispositifs déjà partiellement observables ou expérimentables.

Ces projections ouvrent également plusieurs réflexions structurantes autour des évolutions possibles du système éducatif : articulation entre flexibilité et cadre institutionnel, redéfinition du rôle enseignant, contraintes matérielles, gouvernance, évaluation et reconnaissance institutionnelle. L'enjeu réside donc moins dans l'application de modèles idéaux que dans la capacité à articuler ces différentes dimensions de manière pragmatique, en développant des formes d'hybridation, d'expérimentation et d'ajustements progressifs.

Dans cette perspective, les résultats du hackathon s'inscrivent pleinement dans les recherches contemporaines en sciences de l'éducation, notamment autour de l'agentivité (Bandura, 2001, Romero et al., 2017 ; Glăveanu, 2014 ; 2022), et de la créativité comme levier de transformation (Lubart et al., 2015 ; Terzidis, 2025). En mobilisant des environnements réels (naturels, urbains ou culturels) comme supports d'apprentissage, pour favoriser des expériences situées, interdisciplinaires et expérientielles, il s'agit de développer les compétences socio-émotionnelles, citoyennes et écologiques des apprenants (Gruenewald, 2003 ; Ardoin et al., 2012 ; Mann et al., 2021), ainsi que des compétences du XXI^e siècle identifiées par l'OCDE (2018 ; 2022). Les propositions recueillies apparaissent ainsi comme l'expression située, collective

et contextualisée de dynamiques de recherche déjà largement établies, renforçant leur pertinence pour penser l'évolution des systèmes éducatifs.

L'école de demain se dessine ainsi moins comme un modèle unique que comme une transformation systémique progressive, fondée sur l'innovation, la recherche, l'expérimentation et la mobilisation collective des acteurs.

04

LES LIGNES DIRECTRICES POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN

Les lignes directrices présentées ci-après s'appuient directement sur l'analyse croisée des idées issues des ateliers et des prototypes élaborés lors du hackathon. Elles ne constituent pas un cadre théorique abstrait, mais une formalisation des préoccupations, aspirations et configurations concrètes émergées du terrain. Elles visent à proposer un cadre d'orientation systémique pour accompagner les transformations de l'école, attentif à la fois aux finalités éducatives, aux conditions de mise en oeuvre et aux articulations nécessaires à toute évolution du système scolaire.

visagées invitent à concevoir des dispositifs plus flexibles, capables d'articuler personnalisation des parcours et maintien de repères communs.

→ Développer le pouvoir d'agir

L'école apparaît comme un espace de développement de l'autonomie, de l'initiative et de la participation. Cela implique de **créer des conditions favorisant les choix, l'expérimentation, l'erreur et l'engagement** dans les apprentissages comme dans les dynamiques collectives.

4.1. Principes structurants

→ Transformer plutôt qu'adapter

Les propositions recueillies traduisent une remise en question profonde de certaines caractéristiques structurelles de l'école actuelle : **rigidité organisationnelle, rythmes inadaptés, manque de sens ou conditions matérielles insuffisantes**. Il ne s'agit donc pas simplement d'adapter l'école à de nouveaux enjeux, mais de repenser progressivement ses modes de fonctionnement à travers des dynamiques d'expérimentation, d'ajustement et de recomposition.

→ Faire avec, pas pour

L'école de demain se construit avec l'ensemble de ses parties prenantes : **élèves, corps enseignant, familles, partenaires sociaux, professionnels et territoriaux**. Cela suppose de reconnaître et de soutenir leur agentivité, en leur donnant une place active dans la définition des règles, des projets et des orientations.

→ Valoriser la diversité comme ressource

La **pluralité des besoins, rythmes et profils** n'est plus perçue comme une contrainte, mais comme une richesse. Les transformations en-

→ Penser en écosystème

Enfin, les transformations envisagées reposent sur une approche systémique, considérant **l'école comme un écosystème en interaction constante** avec ses environnements sociaux, territoriaux, culturels et naturels.

4.2. Une transformation progressive et située : conditions de mise en œuvre et pistes d'action

La concrétisation de ces principes repose sur plusieurs leviers structurants :

→ **Formation du corps enseignant** : L'évolution des pratiques pédagogiques et du rôle du corps enseignant nécessite un accompagnement spécifique. La formation initiale et continue apparaissent comme un levier central pour soutenir le développement de nouvelles compétences.

Il s'agit également de créer des espaces de réflexion collective et de soutenir les dynamiques d'apprentissage entre pairs, de créativité et d'innovation continue, dans une perspective itérative, adaptative.

4.2 UNE TRANSFORMATION PROGRESSIVE ET SITUÉE : CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE ET PISTES D'ACTION

- **Gouvernance** : Les transformations envisagées impliquent une évolution des modes de gouvernance. Le développement de formes de participation, associant élèves, équipes éducatives et partenaires, constitue un levier pour renforcer l'appropriation et la légitimité des changements. Cette évolution suppose toutefois de clarifier les rôles et les responsabilités, afin d'articuler participation et pilotage institutionnel, et d'accompagner les leaders éducatifs dans ces transformations.
- **Temporalités scolaires** : Introduire davantage de flexibilité dans l'organisation des rythmes et parcours. La diversification des rythmes d'apprentissage et l'articulation entre différents types de temps (apprentissage, projets, repos, interactions) nécessitent une réflexion approfondie sur l'organisation scolaire.
- **Évaluation** : Faire évoluer les pratiques vers des démarches davantage formatives, centrées sur les compétences, la progression et la métacognition. L'enjeu est de faire de l'évaluation un outil au service des apprentissages, plutôt qu'un simple instrument de mesure, et de penser l'évaluation comme pratique d'enseignement-apprentissage, dans un processus dynamique et basé sur les compétences, les apprentissages situés et en adéquation avec les défis actuels.
- **Partenariats** : L'ouverture de l'école sur son environnement suppose de développer et de structurer des partenariats avec différents acteurs : institutions locales, associations, professionnels, familles. Ces collaborations peuvent enrichir les apprentissages, à condition d'être inscrites dans des cadres clairs et cohérents avec les finalités éducatives.

Les orientations proposées constituent des leviers pour accompagner des transformations progressives, contextualisées et fondées sur les réalités du terrain. L'enjeu est de soutenir des dynamiques d'expérimentation, de documenter les pratiques et de favoriser les échanges entre acteurs.

Les interventions de ProEdu et de l'école du Domaine du Possible, lors des conférences et tables rondes organisées dans le cadre du hackathon, ont illustré que certaines transformations sont d'ores et déjà réalisables et peuvent inspirer d'autres démarches. En Suisse, différentes initiatives portées par les Hautes écoles pédagogiques, les réseaux d'innovation péda-

gogique et certains établissements pilotes témoignent d'une évolution progressive vers des modèles plus flexibles, participatifs et contextualisés. Le programme national d'éducation²¹, en collaboration avec plusieurs HEP, soutient par exemple des projets favorisant la durabilité, la participation des élèves, l'ancrage territorial et l'interdisciplinarité à l'échelle scolaire. Les démarches de communautés apprenantes, de recherche collaborative et de communautés d'apprentissage professionnelles développées dans plusieurs HEP suisses renforcent par ailleurs la formation continue, la créativité pédagogique et la transformation des pratiques enseignantes.

À l'international, plusieurs systèmes ou établissements constituent également des sources d'inspiration majeures, comme l'École du Domaine du Possible ↗ ou diverses expérimentations locales autour des pédagogies actives, du travail par projet, de l'éducation en extérieur ou de l'évaluation formative, montrent également la faisabilité de cadres éducatifs davantage centrés sur le vivant, l'agentivité et le décroisement. Les écoles finlandaises, avec leur accent mis sur l'autonomie, la confiance professionnelle, l'interdisciplinarité et des temporalités plus souples, représentent une référence importante. Les modèles scandinaves et britanniques d'écoles en forêt et d'apprentissage en extérieur illustrent une intégration forte du vivant et du développement global. Les réseaux *Montessori*, *Reggio Emilia*, ou encore les écoles démocratiques telles que *Summerhill* ou certaines *Big Picture Schools*, expérimentent depuis plusieurs décennies des formes de personnalisation des parcours, de gouvernance participative et de contextualisation des apprentissages. Des programmes de *place-based education* en Amérique du Nord ou en Océanie montrent quant à eux comment l'ancrage territorial, social et environnemental peut devenir un levier puissant de transformation éducative.

Ces expériences, bien que situées dans des contextes variés, partagent plusieurs caractéristiques communes : importance de l'expérimentation locale, rôle central de la formation des professionnels, ouverture aux partenariats, diversification des espaces et temporalités, ainsi qu'une attention accrue au bien-être, à l'autonomie et à la participation. Elles montrent que l'école de demain s'appuie déjà sur des pratiques concrètes, éprouvées et transférables, susceptibles d'alimenter les transformations futures de manière progressive, située et réaliste. L'évolution de l'école se construit ainsi pas à pas, à partir d'initiatives locales, de collaborations et d'expérimentations concrètes, d'échanges, et de co-constructions.

05

CONCLUSION PROSPECTIVE :
L'ÉCOLE DE DEMAIN COMMENCE AUJOURD'HUI

Les réflexions présentées dans ce livre blanc ne dessinent pas une école idéale à atteindre, mais rendent visibles des dynamiques déjà à l'œuvre. Les idées formulées par les parties prenantes, comme les prototypes élaborés, témoignent de pratiques, d'intuitions et d'aspirations qui existent déjà, souvent de manière fragmentée, discrète ou peu reconnue. Ce constat est rassurant : l'école de demain n'est pas à inventer *ex nihilo*. Elle est, en partie, déjà là, dans les expérimentations locales, les ajustements quotidiens et les initiatives portées par les acteurs du terrain. Cette reconnaissance invite à déplacer le regard. Il s'agit de repérer, soutenir et amplifier ce qui émerge déjà, de mettre en lien, de valoriser et de diffuser des pratiques existantes.

Les analyses menées mettent également en évidence une responsabilité collective. L'évolution de l'école dépasse l'implication du corps enseignant ou des institutions éducatives et engage l'ensemble des acteurs concernés : élèves, familles, secteurs économiques et professionnels, partenaires du territoire, décideurs politiques. Les propositions issues du hackathon rappellent que l'école est un bien commun, aux enjeux sociétaux fondamentaux, dont les orientations et les transformations relèvent d'un processus partagé. Dans cette perspective, l'un des enjeux majeurs consiste à maintenir l'ouverture des possibles : les réflexions menées tout au long de ce travail montrent que les transformations ne sont ni simples ni linéaires, mais impliquent des arbitrages, des ajustements et des expérimentations. Il apparaît ainsi essentiel de dépasser les modèles prescriptifs, descendants, enfermants et statiques pour préserver des espaces d'exploration, dans lesquels différentes configurations peuvent être testées et discutées, s'inscrivant dans un processus évolutif, qui se construit au fil des pratiques, des contextes et des interactions entre parties prenantes d'une école comme véritable projet sociétal. Les lignes directrices proposées dans ce livre blanc visent à orienter ce processus, sans en fixer définitivement les contours.

Enfin, ce travail constitue une invitation à poursuivre la dynamique engagée. Le hackathon a permis de créer un espace de rencontre, de réflexion et de production collective, largement apprécié, dont les effets dépassent

sent l'événement lui-même. D'une part, il a contribué à rendre visibles des préoccupations et des aspirations partagées, en mettant en dialogue des acteurs qui n'ont que rarement l'occasion de co-construire des visions de l'école. La place accordée aux élèves, en particulier, a permis de légitimer leur parole comme source de connaissance et non seulement comme objet de l'action éducative. D'autre part, il a produit des ressources concrètes susceptibles d'alimenter des démarches ultérieures, tant au niveau des pratiques que des politiques éducatives. Enfin, il a initié des dynamiques relationnelles et professionnelles, en favorisant des formes de collaboration et de mise en réseau qui peuvent se prolonger au-delà du temps de l'événement. Il ouvre la voie à de nouvelles formes de collaboration, de recherche et d'expérimentation, associant différents acteurs autour de la transformation de l'école.

En dehors des productions elles-mêmes, le hackathon a mis en évidence un besoin fort, largement partagé par les participantes et participants, de disposer d'espaces réguliers de rencontre, d'échange libre et de réflexion collective autour des transformations de l'école. Les discussions ont souligné l'importance de créer des dispositifs pérennes favorisant la confrontation constructive des expériences, des visions et des pratiques professionnelles. Cette aspiration ouvre des perspectives pour de futures initiatives institutionnelles, telles que l'organisation d'assises régulières ou d'espaces de dialogue élargis, susceptibles de soutenir durablement l'innovation éducative et la co-construction des évolutions du système scolaire. L'école de demain ne commence pas demain. Elle se construit dès aujourd'hui, dans les pratiques, les initiatives et les choix que nous faisons... ensemble.

Nous invitons donc chaque lectrice et chaque lecteur de ce livre blanc à s'interroger sur la manière dont elle ou il peut s'engager dans les transformations de l'école ; initier un projet, soumettre une proposition, impacter les décisions politiques, soutenir les ressources pour une expérimentation, modifier une pratique, se former, collaborer, réunir, financer, questionner, proposer, décider... comment allez-vous être actrice ou acteur du changement, aujourd'hui ?

RÉFÉRENCES

- **Lien vidéo du hackathon** : <https://www.youtube.com/shorts/f2BkMSzdy0g>
- **Le Lab C.I.T.É. de la HEP-VS** : <https://www.hepvs.ch/fr/recherche-et-innovation/laboratoires-et-antennes/lab-c-i-t-e-96/>
- Ardoin, N. M., Schuh, J. S., et Gould, R. K. (2012). Exploring the dimensions of place: A confirmatory factor analysis of data from three ecoregional sites. *Environmental Education Research*, 18(5), 583–607. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.640930>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
 - Berardi, F. (2017). *Futurability: The age of impotence and the horizon of possibility*. Verso Books.
 - Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. HarperBusiness.
- Castro-Gonçalves, L., Josion-Portail, M., & Zadra-Veil, C. (2024). Le potentiel du design thinking pour les politiques publiques : Développer les capacités créatives pour co-construire la ville inclusive avec les personnes âgées. *Innovations*, 74(2), 27–64. <https://doi.org/10.3917/inno.pr2.0168>
 - Delalande, J., & Bedoin, D. (Dir.). (2024). *Interroger la forme scolaire à partir de pratiques et de dispositifs pédagogiques actuels*. Recherches en éducation, (56).
- Gidley, J. M., Bateman, D., & Smith, M. (2004). Futures in education: Principles, practice and potential. *Futures*, 36(6–7), 623–642. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2003.10.002>
 - Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Springer.
 - Glăveanu, V. P. (2022). *Creativity: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Institut français de l'éducation (IFÉ). (2025). *Panorama de la forme scolaire : faire l'école primaire autrement ?* ENS de Lyon. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-153-novembre-2025.pdf>
 - Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2015). *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Armand Colin.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Sahlberg, P., Bentsen, P., Passy, R., Ho, S., Ward, K., & Cowper, R. (2021). A systematic review of the impact of outdoor learning on student outcomes. *Educational Research Review*, 34, 100404. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100404>
 - OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
 - OCDE. (2022). *OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- Romero, M., Usart, M., & Ott, M. (2017). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and Culture*, 12(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1555412014548919>
 - Terzidis, A. (2025). *La créativité comme levier de transformations éducatives: Créativité didactique et didactique de la créativité au service de l'innovation pédagogique* (Doctoral dissertation, Université Côte d'Azur).

HEPVS | PHVS



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis



Haute école pédagogique du Valais

Avenue du Simplon 13
1890 St-Maurice
T +41 27 552 40 00
st-maurice@hepvs.ch
www.hepvs.ch

Pädagogische Hochschule Wallis

Alte Simplonstrasse 33
3900 Brig
T +41 27 552 41 00
brig@phvs.ch
www.phvs.ch

46

ANS | JAHRE