

ENTRETIEN « DONNONS DU GOÛT AUX SAVOIRS POUR DONNER LE GOÛT DU SAVOIR »

AVEC ISABELLE CAPRON PUOZZO

Docteure en sciences du langage, Isabelle Capron Puozzo est chargée d'enseignement à la HEP Vaud, au sein de l'UER Enseignement, apprentissage et évaluation. Elle vient de publier, aux Editions Peter Lang, «Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue».

L'analyse porte sur une région très spéciale de l'Italie, la Vallée d'Aoste, mais sa réflexion porte bien au-delà de ce «cas d'école». Mettant à l'épreuve théorie et pratique innovantes en parallèle, Isabelle Puozzo, avec la belle passion qui l'anime, démontre comment auto-efficacité et créativité peuvent se conjuguer pour redonner à des élèves démotivés le goût et la joie d'apprendre. Entretien.

Isabelle Puozzo, votre livre s'appuie sur une école de pensée portée par l'Américain Albert Bandura – le sociocognitivism – moins connue dans le monde francophone que celles des pères du constructivisme et du socio-constructivisme, Jean Piaget et Lev Vygotski. Pourquoi ce choix ?

J'ai intégré cette école de pensée durant ma thèse de doctorat que j'ai réalisée, conjointement, aux Universités de Grenoble et de Turin. Encore assez peu étudié en France au début des années 2000, le sociocognitivism avait en revanche déjà fortement imprégné la recherche anglo-saxonne, italo et hispanophone, ainsi que le Canada francophone.

Ce qui m'a d'emblée passionnée dans le sociocognitivism, c'est l'analyse d'une réciprocité entre le cognitif, l'émotionnel, le comportemental et le contextuel. En considérant le sujet tout à la fois comme producteur et produit de son

environnement, cette théorie place au centre le principe d'auto-efficacité. Ce que Bandura et le sociocognitivism mettent en avant, c'est l'importance que revêtent, notamment dans l'acquisition des savoirs, les croyances que chacun de nous a de ses propres capacités d'action, quelles que soient les aptitudes objectives. Cette école de pensée place ainsi le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) aux sources et au cœur mêmes de ce qui nous motive, de ce qui nous fait persévérer, agir et accomplir.

Le sociocognitivism ne pouvait donc qu'interpeller et enrichir ma réflexion tournée vers les facteurs transversaux de l'enseignement et de l'apprentissage: le sentiment d'efficacité personnelle, la créativité, l'émotion.

Restait encore à faire le plus dur: mettre la théorie à l'épreuve du réel, c'est ce que vous avez réalisé et dont témoigne votre ouvrage. Une gageure ?

Oui, c'est sûr. Mais j'avais vraiment le désir de traduire une théorie psychologique – le sociocognitivism, en l'occurrence – en théorie d'apprentissage et d'opérer une transition didactique complète capable de nourrir à son tour la théorie. Mon domaine, c'est l'enseignement des langues dans les établissements secondaires et professionnels. Il m'importait donc d'extraire de leur cadre théorique hyperabstrait les évaluations de

l'auto-efficacité et de les mettre à l'épreuve de la vraie vie, dans la classe. Plutôt que de basculer le concept «tout cru» dans les contenus disciplinaires, j'ai choisi de travailler sur une capacité transversale – la créativité – en développant le sentiment d'efficacité personnelle des élèves tout en avançant, pas à pas, dans mon programme.

La difficulté du terrain est propice à l'expérience, puisque vous vous trouvez, en Vallée d'Aoste, devant des élèves largement démotivés par l'apprentissage du français. Pour quelle raison ?

Ce sont des élèves du secondaire, en voie professionnelle. Faire découvrir et aimer Céline ou Sartre à cette population déjà tournée vers un futur métier n'est pas une sinécure, d'autant qu'elle arrive au secondaire 2 largement dégoûtée et en manque patent de valorisation.

«J'avais vraiment le désir

de traduire une théorie

psychologique – le

sociocognitivism, en l'occurrence –

en théorie d'apprentissage.»

Cette donnée peut paraître étrange de prime abord dans un contexte plurilingue où la flexibilité dans l'apprentissage des langues devrait être plus développée que dans un contexte monolingue. Mais en Vallée d'Aoste, la pression politique mise sur le bilinguisme – qui est l'une des pièces maîtresses qui garantissent le statut d'autonomie de cette région – conduit à une réalité paradoxale: en posant des exigences identiques à l'apprentissage de l'italien et du français, on ne reconnaît pas le déséquilibre naturel qui existe entre la langue maternelle et la langue seconde. Cette

non-reconnaissance se traduit par un programme qui fait fi des capacités réelles des élèves. Les résultats en français sont donc très nettement au-dessous des attentes, les élèves se sentent dévalorisés et peinent dès lors à se retrouver dans l'image positive que devrait leur conférer leur identité plurilingue.

Donnez-nous en quelques mots les axes forts de votre livre.

Dans le contexte plurilingue de la Vallée d'Aoste, où coexistent l'italien et le français, j'ai posé les fondements épistémologiques du sociocognitivism en approfondissant le sentiment d'efficacité personnelle, afin de dégager des perspectives innovantes sur la motivation scolaire, en particulier dans l'apprentissage des langues.

«Ainsi, au lieu de me fonder sur le sentiment d'efficacité personnelle pour développer la créativité, j'ai inversé le processus»

J'ai conduit, dans ce livre, deux enquêtes, respectivement quantitative et qualitative. Elles se fondent, d'une part, sur des tests psychométriques du sentiment d'efficacité personnelle à l'entrée et à la sortie du lycée (secondaire 2) en italien et en français et, d'autre part, sur la recherche-action conduite au sein de ma classe pour développer le sentiment d'auto-efficacité et les moyens didactiques à mettre en œuvre.

Mon livre s'ouvre sur le bilan de cette enquête qualitative et débouche sur la nécessité d'une pédagogie de la créativité pour permettre un meilleur apprentissage. Ainsi, dans le cadre de mes recherches actuelles, au lieu de me fonder sur le sentiment d'efficacité personnelle pour développer la créativité, j'ai inversé le processus: je m'appuie sur cette capacité transversale qu'est la créativité, qui donne de la saveur aux savoirs, pour renforcer le sentiment d'auto-efficacité, qui stimule à son tour l'envie d'apprendre.

En quoi votre livre peut-il aider les enseignants dans leur pratique ?

Dans cet ouvrage, j'ai souhaité faire bien com-

prendre ce qu'est le sentiment d'auto-efficacité, particulièrement dans son lien avec la notion de compétence, fondement transversal à toutes les disciplines. J'ai tenté de dégager, dans l'apprentissage des langues, des pistes didactiques concrètes, de mettre en œuvre des dispositifs d'enseignement-apprentissage pour développer le sentiment d'efficacité.

Fruit d'un travail nourri à 100 % par la théorie et à 100 % par la pratique, ce livre témoigne du potentiel du sociocognitivism et de ses limites, prouvant qu'une théorie est toujours transposable sur le terrain, mais que c'est toujours le terrain qui en dicte les nouvelles frontières.

Quelles sont les prochaines étapes de votre recherche ?

Gardant l'auto-efficacité en ligne de mire, mais réglant désormais ma focale sur la créativité, je poursuis ma recherche dans les écoles professionnelles sur deux plans:

- en recherche fondamentale, par l'étude du lien entre cognitivisme, créativité et émotion;
- en recherche appliquée, par l'élaboration de dispositifs d'apprentissage centrés sur la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité en classe.

Au final, ce qu'il s'agit de viser et de mesurer, c'est bien le principe d'*apprenance*, soit la capacité et le goût d'apprendre tout au long de la vie. Je vois donc la créativité comme une passerelle permettant de construire des savoirs qui ont du goût pour donner le goût du savoir. Théories et pratiques innovantes nous stimulent dans l'amélioration de notre pédagogie, dont l'un des objectifs essentiels est de préparer nos élèves à affronter le monde de demain, déjà largement contenu dans le monde d'aujourd'hui.

Entretien avec Barbara Fournier



ENTRETIEN «POUR CHANGER LE MONDE, IL FAUT D'ABORD LE RÊVER»

AVEC SYLVIE CROMER

A l'occasion de l'inauguration de l'Instance pour la promotion de l'égalité entre femmes et hommes à la HEP Vaud, Sylvie Cromer, sociologue à l'Université de Lille 2 et chercheuse associée à l'Institut national d'études démographiques (Ined), s'est attaquée à une question de taille : «Les manuels scolaires sont-ils (encore) sexistes ?»

Lors de son intervention, le mercredi 9 avril 2014 à la HEP Vaud, Sylvie Cromer a montré qu'il existait encore en France une asymétrie des représentations de genre dans les manuels scolaires. Encore largement en faveur de celui que certains appellent toujours le sexe fort, ce déséquilibre se traduit à la fois par la présence plus marquée des représentations masculines, autant que par le rôle, souvent plus valorisant, qui leur est attribué. Un indicateur éloquent du chemin qui reste encore à parcourir pour la réalisation de l'égalité et la lutte contre les stéréotypes. Entretien.

Dans quelle position se trouve aujourd'hui l'égalité dans notre société ? La réalisation de cette valeur est-elle dans une phase de progression ou plutôt de régression ?

Si je pense à la France, nous vivons dans une époque d'égalité formelle. D'un point de vue juridique, les femmes ont les mêmes droits que les hommes, mais l'égalité réelle n'est évidemment pas encore réalisée. Aujourd'hui, le défi est de faire disparaître l'écart qui sépare l'égalité réelle de l'égalité formelle affichée.

En effet, des inégalités persistent, bien qu'elles soient de nature différente de celles qui existaient il y a trente ou quarante ans. Par exemple, si les filles sont aujourd'hui majoritaires dans des filières d'études telles que la médecine ou le droit, les inégalités se recomposent dans l'exercice des métiers. En médecine, les hommes sont plus présents que les femmes dans les spécialités prestigieuses ou plus rentables financièrement.

Les inégalités ont changé de visage, mais elles tendent à se reconfigurer, car, comme dans toute société, les groupes qui la composent sont antagonistes et cherchent à préserver leurs avantages. Dans ce contexte, nous pouvons légitimement nous demander si le maintien des représentations déséquilibrées dans les outils de connaissance n'est pas une manière de freiner l'émancipation des femmes.

Vous avez mené une étude sur les représentations de genre dans les manuels scolaires. Pourquoi s'intéresser à ce support en particulier ?

Pour replacer cette étude dans son contexte, précisons que nous sommes plusieurs personnes, d'abord au sein de l'association européenne Du côté des filles, puis dans des équipes universitaires à géométrie variable, à nous être intéressées à la question des représentations sexuées, depuis la fin des années 90. Nous sommes parties de la question suivante : comment des inégalités réelles subsistent-elles alors que l'on observe des avancées en matière d'égalité formelle ?

Nous avons d'abord hésité à nous lancer dans une recherche sur le sujet, car de nombreuses études avaient déjà été réalisées à l'échelle mondiale dans les années 60-70, notamment sous l'égide de l'Unesco.

Cependant, il nous a paru important de revisiter les instruments d'éducation que sont la littérature jeunesse, la presse magazine, les albums illustrés et les manuels scolaires, parce qu'ils constituent à la fois des outils d'apprentissage, de transmis-

sion de connaissances et des productions culturelles qui, à ce titre, sont censées développer notre imaginaire.

C'est justement le défi de l'égalité : il nous faut l'inventer. Il n'existe pas de société égalitaire et nous avons, par conséquent, à réinventer de nouveaux rapports humains afin de remettre en cause tout type de domination, et pas uniquement la domination masculine.

Revisiter les productions culturelles telles que les manuels scolaires est donc essentiel, car ils nous aident à rêver cette société égalitaire. Comme l'avait compris Martin Luther King, pour changer le monde, il nous faut d'abord le rêver.

«Aujourd'hui, le défi est de faire disparaître l'écart qui sépare l'égalité réelle de l'égalité formelle affichée.»

Si nous voulons que nos enfants vivent dans une société égalitaire, une des pistes est donc de proposer une diversité de représentations de modèles humains afin que chacun et chacune se construise en fonction de ses désirs, et dans un rapport d'égalité. Par exemple, éviter que les femmes soient uniquement représentées comme des mères ou des enseignantes. Cela ne constitue pas forcément une tâche facile, car les rapports sociaux de sexe nous traversent malgré nous, nous les avons intériorisés et nous les reproduisons parfois inconsciemment, par la force de la socialisation.

Par ailleurs, aborder la question de l'égalité des sexes à travers les lectures pour enfants est une voie facile et intéressante. C'est une porte d'entrée qui est accueillie par une meilleure écoute que celle de l'égalité salariale et des chiffres et statistiques sur lesquels elle repose, par exemple. En effet, quel que soit l'âge, on se souvient de ses lectures d'enfant et on en éprouve beaucoup d'émotions.

En dehors des représentations de genre véhiculées par les manuels scolaires, quels autres facteurs sont-ils susceptibles d'influencer l'image de l'homme et de la femme chez les enfants ?

La socialisation est un processus complexe. Étudier les représentations n'est qu'une voie parmi d'autres pour lutter contre les stéréotypes et les inégalités. Cependant, les manuels scolaires, la presse magazine, la littérature de jeunesse et les albums illustrés constituent des outils de socialisation qui sont légitimés par l'école et consommés dès le plus jeune âge par des enfants dans un climat de confiance. Ils jouent donc un rôle important.

«Il n'existe pas de société égalitaire et nous avons, par conséquent, à réinventer de nouveaux rapports humains.»

Cela dit, outre les représentations, il y a bien d'autres voies de socialisation, déjà décrites par Emile Durkheim : le discours et les non-dits, les manières de faire et les pratiques, les espaces ainsi que les modèles adultes.

Les non-dits y sont, selon moi, très importants. Par exemple, si l'on entend un enfant tenir un propos sexiste et que l'on ne réagisse pas, c'est déjà légitimer un comportement. La manière dont on s'adresse à eux et les attentes différenciées en matière d'attitude et de compétences sont également déterminantes. Souvent, on complimente une fille en lui disant qu'elle est jolie et un garçon en lui disant qu'il est fort. À l'école, l'utilisation des espaces est également importante : tous les enfants, quel que soit leur sexe, doivent circuler librement dans les «coins» cuisine ou bricolage, ou accéder à l'ensemble de la cour de récréation. Ces exemples démontrent que l'on est sans arrêt, en tant qu'adulte, en train de socialiser de manière plus ou moins inconsciente. Notamment par le modèle d'adulte que l'on donne à voir aux plus jeunes. Tous les adultes légitimes autour de l'enfant peuvent servir de modèles : les parents, les grands-parents, la fratrie, les enseignantes et les enseignants, etc. Une politique de lutte contre les stéréotypes n'est donc pas suffisante : il faut agir

sur l'égalité réelle en favorisant la prise en charge des enfants par les parents (et pas par la mère seulement) ou en valorisant des métiers traditionnellement féminins, par exemple.

Quel conseil donneriez-vous aux enseignantes et aux enseignants qui souhaitent pallier le déficit de représentations féminines dans les manuels scolaires ?

L'important est d'apprendre à décrypter les images. Après les avoir regardées d'un point de vue pédagogique, il faut y porter un autre regard et prendre en compte la question de l'égalité. Le manuel scolaire n'est pas un reflet de la réalité : il organise les connaissances dans une société à un moment donné et participe à la construction d'un système de valeurs. Il faut donc faire le choix des connaissances et des valeurs que l'on veut transmettre. Mais encore faut-il que les enseignants soient convaincus de la valeur d'égalité et la défendent avec sincérité. Il ne faut pas nier qu'il existe des résistances.

C'est d'ailleurs un sujet à creuser. En France, cette valeur subit aujourd'hui des attaques : pourquoi ? Y a-t-il un retour à la naturalisation de la «différence des sexes», une notion qui permet de justifier les inégalités ? Il est en tout cas essentiel à mes yeux de comprendre que la promotion de l'égalité des sexes peut apporter davantage de bonheur aux individus. L'égalité leur offre une plus grande liberté puisqu'elle permet de ne pas vivre dans des rôles qui ont été prédéfinis.

Propos recueillis par Anouk Zbinden

La vidéo de la conférence de Sylvie Cromer est disponible en ligne, à l'adresse : <http://vimeo.com/92817443>
Aujourd'hui, le défi est de faire disparaître l'écart qui sépare l'égalité réelle de l'égalité formelle affichée



ENTRETIEN «NON, L'ÉCOLE N'EST PAS ÉGALITAIRE»

AVEC FARINAZ FASSA

A la suite de l'intervention de Sylvie Cromer, Farinaz Fassa, professeure assistante en sociologie de l'éducation et directrice du Laboratoire en sciences de l'éducation à l'Unil, s'est exprimée sur la manière dont l'égalité entre les sexes est abordée à l'école obligatoire romande. Une intervention qui a mis en lumière les efforts qui restent à fournir en la matière et qui fait prendre conscience que l'école n'est pas un lieu aussi égalitaire qu'il y paraît.

Que pensez-vous du récent mouvement de femmes «Women against feminism» qui clame sur les réseaux sociaux ne pas avoir besoin du féminisme ?

Je suis stupéfaite et scandalisée, d'autant plus que ces femmes opposent féminisme et égalité. Elles participent ainsi à une forme de révisionnisme de l'histoire, car sans le féminisme, les acquis dont nous bénéficions aujourd'hui, tels que le droit de vote ou l'inscription de l'égalité dans la loi, ne seraient pas en place. Les événements des derniers mois tendent d'ailleurs à prouver le besoin d'une mobilisation féministe forte et régulière ou tout au moins d'une prise de conscience féministe. En effet, lorsqu'une telle mobilisation est absente, nous observons clairement une résurgence d'attaques sur les questions d'égalité entre hommes et femmes, notamment sur l'avortement, en Suisse et en Espagne, par exemple. Ces questions d'égalité sont donc loin d'être stabilisées.

Plusieurs indicateurs montreraient que des inégalités au niveau du genre subsistent au sein du système scolaire. Quelles sont-elles ?

Les choix professionnels et les choix de formation qu'opèrent filles et garçons, en premier lieu. Par exemple, seulement 69,5 % des filles (chiffres OFS 2011) entrent à l'université après une maturité, contre 84 % de garçons. De plus, nombre d'entre

elles rejoignent de préférence les HEP et les HES : elles suivent donc également de hautes études, mais des études plus pratiques.

«Du côté de l'entrée en apprentissage, les filles privilégient une dizaine de professions qui sont surtout liées au corps ou aux services.»

Du côté de l'entrée en apprentissage, les filles privilégient une dizaine de professions qui sont surtout liées au corps ou aux services, alors que les garçons se tournent vers une palette de métiers beaucoup plus large. Même à l'intérieur du domaine universitaire et des hautes écoles, les femmes choisissent davantage des professions liées à la santé ou à l'éducation et les hommes, des professions techniques. Or les salaires ne sont pas les mêmes : ils sont plus hauts dans les professions choisies en majorité par les hommes. On a donc bien là un facteur éducatif qui amène filles et garçons à se trouver dans des situations professionnelles et familiales inégales. De ce point de vue, l'école – et cela même si elle n'est pas seule responsable – n'est pas aussi égalitaire qu'elle semble le penser. On peut même, pour reprendre les mots de Marie Duru-Bellat en 1999, dire qu'elle «est sexiste par négligence» quand elle fait passer l'instruction avant «une éducation que

personne ne prend en charge, l'éducation à la mixité et à l'égalité».

La responsabilité de l'école peut être plus directe et elle se manifeste par l'existence d'un curriculum caché qui touche tant aux pratiques des enseignants qu'à l'organisation de l'éducation et de la formation. Il s'agit d'un discours implicite de la part des enseignants, qui envoient un message différent aux filles et aux garçons, et ce même si les notes que les enfants obtiennent sont données sur la base d'évaluations qui sont supposées être identiques. Les enseignants n'ont pas l'impression d'être injustes ou inégaux, mais comme tout un chacun, ils sont marqués par des stéréotypes de genre et, s'ils n'ont pas été spécifiquement formés à les débusquer, ils tendent à les reproduire.

Des études ont par exemple montré que le nombre, la durée et la qualité des interactions entre les enseignants et leurs élèves varient en fonction du sexe des élèves. Les garçons bénéficient plus souvent des interventions des enseignants, qui les valorisent aussi davantage en termes de maîtrise du raisonnement ou d'inventivité. Les filles, à qui la parole est moins souvent donnée, se voient, elles, surtout félicitées pour la qualité de mise en œuvre de leur travail.

«Les filles, à qui la parole est moins souvent donnée, se voient, elles, surtout félicitées pour la qualité de mise en œuvre de leur travail.»

Cela dit, les enseignants ne sont pas à blâmer, car si les filles sont éduquées à la maison pour devenir sages, les garçons sont souvent encouragés et/ou autorisés à se montrer turbulents, téméraires, courageux, sportifs. Il y a donc des incitations et des acquiescements, des sanctions positives ou négatives données dès la petite enfance qui amènent à des comportements sexués nourrissant à leur tour une éducation scolaire sexuée, et ce sans que les enseignants en aient une conscience claire.

D'où l'importance d'une formation continue des enseignants sur la question de l'égalité des sexes ?

Une formation continue, certes, mais aussi une formation initiale qui ne devrait pas être un *melting pot* où se brassent égalité, diversité et multiculturalisme et où toute différence est traitée à l'identique. D'une manière générale, les gens, et par extension les enseignants, culpabilisent face au racisme : il est donc plus facile de les sensibiliser aux inégalités qui peuvent découler d'une origine ethnique que de les sensibiliser aux inégalités de genre, puisqu'ils sont persuadés d'être parfaitement égaux face à ces questions.

Il faudrait donc mettre en place une véritable formation, obligatoire pour chaque futur enseignant, qui porterait sur les rapports sociaux de sexe. Les enseignants sont encore trop souvent convaincus que les différences entre les hommes et les femmes tiennent à la nature des personnes, à la nature des choses. D'après eux, si les hommes occupent des positions de pouvoir, c'est parce que, contrairement aux femmes, ils aiment cela. Ces constructions sexuées sont trop souvent reproduites à l'école, car il n'y a pas de formation et de prise de conscience de ces questions-là.

Notre recherche a démontré que les enseignants qui ont suivi des cours sur les questions d'égalité ou de genre en discutent ensuite plus volontiers avec leurs élèves et perçoivent le système scolaire comme moins égalitaire en termes de genre, de classes sociales et d'origines ethniques que le reste de leurs collègues. Ces cours sur l'égalité entre les sexes estompent également les différences entre universitaires et non-universitaires. En effet, généralement moins critiques face aux questions d'inégalités que leurs collègues universitaires, les non-universitaires acquièrent le même niveau de sensibilité à la question, une fois formés.

Quelles activités conseilleriez-vous aux enseignants de mettre en place avec leurs élèves ?

Il me semble que les choix pédagogiques opérés sont aussi importants que les activités mises en place lorsqu'il s'agit de modifier des attitudes. Par exemple, on peut choisir d'étudier l'histoire des femmes. La Révolution française n'a pas été l'affaire des hommes uniquement. Pourtant, on parle peu des femmes qui y ont participé, comme

Olympe de Gouges ou Anne-Josèphe Théroigne de Méricourt. Il faut montrer que les femmes ont toujours existé dans le monde du savoir et qu'elles y sont légitimes.

«Les enseignants admettent clairement le fait que les inégalités existent, dans le monde du travail par exemple, mais toujours hors de l'école.»

Il serait également important de rappeler que, contrairement au modèle familial d'après la Seconde Guerre mondiale, les femmes ont toujours travaillé. Le modèle de la famille bourgeoise dans laquelle les femmes sont retirées de l'économie¹ fait plutôt figure d'exception historique. Or, cette réalité n'a rien d'une évidence pour les élèves qui continuent de penser que les femmes sont toujours restées à la maison.

Quelles actions les enseignants mettent-ils en place actuellement ?

Dans un questionnaire que nous leur avons fourni, 38 % de nos répondants affirment avoir mis en place de manière spontanée une activité spécifique liée à l'égalité entre les sexes dans leurs cours. Cependant, ce sont en général des activités très ponctuelles qui visent à aborder des inégalités qui se trouvent à l'extérieur de l'école. Dans leurs réponses, les enseignants admettent clairement le fait que les inégalités existent, dans le monde du travail par exemple, mais toujours hors de l'école. Les enseignants veulent donc bien mettre en place des activités pour l'égalité en classe afin de combattre des inégalités extérieures, mais non celles qui se reproduisent au sein de l'école. Comme pour d'autres professionnels, reconnaître que le monde dans lequel ils fonctionnent est inégalitaire est extrêmement difficile pour eux, et cela d'autant plus que l'école présente les sélections qu'elle effectue comme le seul résultat des mérites individuels.

Et que disent les lois scolaires des activités sur l'égalité entre les sexes en classe ?

Trop peu de chose. En effet, pour que les enseignants se sentent le droit d'avoir des discours

égaux et de mener des activités en direction de l'égalité, il faudrait que les plans d'études et les lois scolaires affirment que l'école forme les élèves à être égaux, et pas seulement que l'école lutte dans la mesure de ses faibles moyens contre les inégalités. Du temps doit être alloué aux enseignants pour qu'ils se consacrent à ce thème, et cela doit leur être signalé.

En la matière, on a assisté à un recul. En 1993, la CDIP avait des incitations très claires à la formation des enseignants à l'égalité qui n'apparaissent plus du tout, même pas dans le Plan d'études romand (PER). Probablement parce que l'égalité est considérée à tort comme acquise, mais aussi parce que l'inclusion de questions d'égalité dans un plan d'études mène inévitablement à un affrontement politique et partisan, ce qui n'est pas toujours très bon pour une réélection.

Propos recueillis par Anouk Zbinden

La vidéo de la conférence de Farinaz Fassa est disponible en ligne, à l'adresse: <http://vimeo.com/92809975>

Notes

- 1 Esping Andersen, un auteur danois, a montré dans son ouvrage *Incomplete Revolution* que les chiffres actuels de la forte participation des femmes au marché du travail ont récemment rejoint les chiffres d'avant la Seconde Guerre mondiale.



NOVEMBRE 2014,
825 NOUVEAUX DIPLÔMÉS





ÉTHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES EN TENSIONS

Du 6 au 8 mai prochain, un colloque permettra de se pencher sur le thème «Éthique et cultures religieuses en tensions: entre respect des convictions et enseignement des sciences humaines». L'Unité d'enseignement et de recherche «Didactiques des sciences humaines et sociales» vous propose de plonger durant trois jours au cœur de cette thématique d'actualité. LE COMITÉ D'ORGANISATION

Dans la plupart des pays dont l'Etat est défini comme neutre ou laïque, les enseignants en «éthique et cultures religieuses» (et branches scolaires apparentées) sont tenus de respecter les convictions religieuses et morales des élèves. Ils sont également chargés, plus ou moins explicitement selon les plans

d'études, de transmettre des démarches et des savoirs issus des sciences humaines sur les religions et les valeurs. Or, puisque ces savoirs appartiennent à un autre type de régime de vérité que les croyances, leur apprentissage est susceptible d'entrer en tension avec les convictions des élèves.

Dès lors, jusqu'où peut-on accommoder l'enseignement des sciences humaines au respect des sensibilités religieuses? Comment accorder l'enseignement de savoirs controversés à l'âge des élèves? Quelle est la marge de manœuvre des enseignants lorsque les valeurs des élèves entrent en conflit avec les valeurs scolaires?

Autant de questions qui seront abordées lors de ce colloque en mai prochain à la HEP Vaud qui vise avant tout à mieux cerner la nature et les enjeux des tensions entre cadre juridique, pratique enseignante, vécu des élèves et exigences de la démarche scientifique.

LES QUESTIONS VIVES DE LA DÉMOCRATIE

L'Université de Lausanne et la HEP Vaud vous invitent à la deuxième partie du cycle de conférences publiques sur les questions vives de la démocratie. Alors que la démocratie est en crise, des questions qui font l'actualité, seront traitées et approfondies par des spécialistes reconnus, qui ne craindront pas de s'attaquer aux contradictions et aux difficultés inhérentes au sujet.

Notre hypothèse est donc la suivante: la démocratie des modernes, la nôtre, connaît actuellement une crise profonde dont il nous faut prendre la mesure.

Afin d'échapper aux propos généraux, nous avons choisi d'interroger des questions vives de la démocratie en faisant le pari que cet examen nous

permettra d'affronter en toute connaissance de cause les difficultés qui nous accablent et d'envisager des solutions qui rendraient possible «une sortie de crise». Ces questions vives, qui font l'actualité, seront traitées et approfondies par des spécialistes reconnus, elles feront l'objet d'un traitement qui ne craindra pas de creuser les difficultés ou de souligner les impasses éventuelles.

Adam Magyar Tokyo III, 2007-2009, pigment print, 32 x 46" edition of 3, 46 x 69" edition of 6. Courtesy of Julie Saul Gallery, New York



PROCHAINES CONFÉRENCES À LA HEP VAUD

Av. de Cour 33, Salle C33- 312, à 17h 30

LA DÉMOCRATIE À RÉINVENTER

Corine Pelluchon
(Université de Franche-Comté)
Vendredi 12 décembre 2014

LES TENTATIVES DE REPRÉSENTER LES GÉNÉRATIONS FUTURES ET LES RAISONS

DE LEUR ÉCHEC PROGRAMMÉ
Kerry Witheside (Franklin and Marshall
College, Pennsylvanie)
Jeudi 22 janvier 2015

USAGES DE TOCQUEVILLE: PENSER NOTRE TEMPS

Pierre Statius (professeur invité UNIL)
Mardi 17 février 2015, 17h 30

ESTOMPEMENT DE LA MODERNITÉ ET RÉAFFIRMATION DE LA LIBERTÉ POSITIVE

Dominique Bourg (UNIL)
Mars, à 17h 30, date à confirmer

NOUVELLES TECHNOLOGIES: QUELS IMPACTS ?

HENRIETTE COCHARD ET DELPHINE ROD

Les bibliothécaires ont sélectionné pour les lecteurs de *Prismes* des ouvrages qui abordent les relations entre pédagogie et technologie.



Gage, J. (2012). *Le TBI au primaire – Utiliser le tableau blanc interactif au quotidien*. Montréal: Chenelière éducation

Le tableau blanc interactif s'implante de plus en plus dans les classes et présente un grand potentiel pour l'enseignement, ainsi qu'un impact positif sur l'intérêt des élèves à apprendre. Fonctions des TBI, suggestions de présentation des apprentissages, conseils de stratégies et de gestion de classe sont autant de propositions qu'offre cet ouvrage.

Les enseignants ont ainsi des bases théoriques et pratiques pour intégrer progressivement le TBI à leur cours et ainsi faire évoluer les interactions entre eux et leurs élèves.

Cote 37.16 GAG

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Le Pommier.

Michel Serres, dans ce petit essai plaisant, libre et parfois ironique, aborde une problématique complexe à la manière d'un conte. Petite Poucette fait référence à la rapidité avec laquelle les jeunes envoient des SMS avec leurs pouces. Grâce aux nouvelles technologies, un nouvel humain est en train de naître, il va devoir réinventer une manière d'être et de connaître. Mais toutes ces connaissances immédiatement disponibles sur le web pourront-

elles remplacer la précieuse relation maître-élève dans la dynamique de l'apprentissage des jeunes? Cote 1(091) SER

Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace – prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles: De Boeck.

Les recherches de Catherine Blaya, professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Nice, portent sur des études comparatives concernant les problèmes de violence en milieu scolaire. Une première partie de l'ouvrage présente une synthèse mondiale des recherches effectuées sur la cyberviolence et le *cyberbullying* chez les jeunes, y compris en milieu scolaire. Dans une deuxième partie, l'auteure présente une synthèse des politiques publiques françaises en matière de prévention. Autant d'approches pour freiner le décrochage scolaire, voire éviter dépression et suicide. Si les canaux de communication sont virtuels, l'impact dans la vie quotidienne et la souffrance sont bien réels...

Cote 37.9.6 BLA

Un avis de l'Académie des sciences (2013). *L'enfant et les écrans*. Paris: Le Pommier.

Les outils numériques sont très présents chez les jeunes (y compris chez les bébés!): téléviseurs,

ordinateurs, smartphones, consoles de jeux, tablettes tactiles. L'accès aux écrans change le rapport de l'enfant avec les parents, les adultes et l'école. Initiative originale, l'Académie des sciences a rassemblé divers spécialistes en neurosciences, psychologie, psychiatrie, pour rédiger un guide très complet destiné à un large public. Il fait le point sur l'usage des écrans en mentionnant les aspects positifs, comme l'éveil, la socialisation, la sollicitation de l'intelligence, et les risques, comme l'addiction et l'oubli de la vie réelle. Dans le monde numérique qui s'impose de plus en plus, les enjeux du développement psychoaffectif de l'enfant sont importants. Les auteurs montrent ce qui se joue sur le plan cognitif dans le cerveau des jeunes, par catégorie d'âge, du bébé à l'adolescent. Les machines, malgré toutes les possibilités qu'elles offrent, ne sauraient remplacer les liens tissés au sein de la famille et de l'école.

Cote 316.77 ENF

Balzarini, S. & Perdrix, V. (2010). *Les TIC en classe: quelle relation entre leur intégration et la formation des enseignants ?*

Mémoire professionnel. Lausanne: Haute Ecole pédagogique (HEP Vaud).

Les deux auteurs de ce mémoire se sont plus particulièrement intéressés à la formation des enseignants aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi qu'à leurs comportements d'utilisation. Après un apport théorique et comparatif des études menées dans différents pays, les auteurs ont fait une recherche de terrain dans les établissements secondaires de Grandson et Saint-Prex. Cela dans le but de répondre aux deux questions suivantes: quelle est l'influence de la formation reçue dans l'utilisation quotidienne des TIC dans le cadre de la classe? Et comment peut-on intégrer des outils permettant l'évolution de l'enseignement, sans pour autant que ce soit une révolution pour l'enseignant?

Cote FIMP 2010/22

PROJET DE L'ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE DE MORGES-EST

Alors que de nombreuses classes de ce canton accueillent de plus en plus d'enfants parlant à la maison une autre langue que le français, le projet relaté ci-dessous présente un fort intérêt pour créer et consolider le lien famille-école dès le début de l'école.

ACCUEILLIR DES MAMANS À L'ÉCOLE AVEC LEUR ENFANT!

CATHERINE BINETTI ET MARIANNE CHAUBERT

Ce projet propose d'accueillir les mamans et leur enfant pour des moments de partage utilisant les complémentarités de la *langue maternelle* et la *langue de l'école*. Les rencontres sont organisées chaque mois un après-midi où l'enfant n'a pas l'école à son horaire hebdomadaire. Des rencontres ont eu lieu avec des familles de diverses cultures.

Approcher les familles, inviter les mamans à l'école, reconnaître et consolider la langue maternelle tout en abordant la langue scolaire¹, permettre aux mamans d'échanger entre elles, en présence de leur enfant et dans les murs de l'école: tel était le défi que nous souhaitions relever! Une petite équipe constituée de trois enseignantes donnant les cours intensifs de français proposa, dès la rentrée 2011, de réaliser une première expérience en invitant les mamans, un après-midi où leur enfant n'a pas l'école à son horaire hebdomadaire.

Inviter les familles, les rassurer, les convaincre de participer

Notre démarche a débuté par l'annonce et l'invitation aux familles: un document, traduit en plusieurs langues, proposait aux mamans intéressées de se rendre dans l'école de leur enfant, une période, un après-midi par mois, dans un des collèges de Morges.

Plusieurs approches ont été réalisées pour aborder les familles identifiées, passant par des contacts directs, des échanges informels dans la cour devant l'école, des relais par une maman de même origine ou une amie pour proposer l'invitation, convaincre de participer. Il n'était pas évident,

au départ, d'attirer des familles plutôt craintives face à l'intrusion de l'école dans leur sphère privée. Elles ne comprenaient pas bien cette nouvelle proposition. De notre côté, nous craignons de ne pas avoir de mamans présentes lors de la première rencontre. Il s'agissait pour nous de rassurer, stimuler, rappeler, sachant que notre document d'invitation, même traduit, n'était pas accessible à plusieurs personnes.

Vivre les rencontres avec des familles de diverses cultures

Les origines culturelles et socio-économiques des mamans accueillies dans le projet sont très variées: au début, en lien avec la diversité de population des villages environnants comme des quartiers de la ville de Morges, nous avons plusieurs familles anglaises, allemandes et chinoises. Aujourd'hui, nous commençons à accueillir des familles albanaises, turques ou portugaises.

Un des objectifs privilégiés est de permettre aux mères présentes de créer des liens entre elles, d'échanger, de parler de leur vie ici, dans leur langue. Pour les mamans de plusieurs origines, ces rencontres constituent une première démarche de contact extérieur, alors même qu'elles

habitent le quartier, parfois depuis plusieurs années. La séparation d'avec leur patrie d'origine et leurs proches est souvent évoquée. Si, principalement, ce sont les mamans des enfants présents qui participent, nous accueillons également des grands-mamans, parfois des mamans de jour, des petits frères et petites sœurs. Les papas ne sont pas oubliés et c'est avec plaisir que nous les recevons.

Des activités pour favoriser l'interaction maman-enfant et valoriser chaque langue

Chaque rencontre revêt un caractère particulier. L'accent est d'abord mis sur le temps de l'accueil: chaque enfant, chaque maman se présente, chacun peut s'exprimer dans sa langue d'origine, parfois aidé par un enfant ou un adulte. D'autres moments sont proposés autour d'un jeu. Ce premier contact permet aux participantes de se rassurer, de se sentir à l'aise, d'éprouver du plaisir à vivre ensemble ces instants.

Nous proposons ensuite une activité maman-enfant autour de thèmes variés comme les parties du corps, les vêtements, le matériel scolaire, les saisons, les fruits, les fleurs, le magasin, les fêtes, les animaux... L'adaptation des activités au contexte du groupe et au niveau des enfants est prioritaire. Ces thèmes «prétextes» permettent l'enrichissement du vocabulaire: chaque mot abordé par rapport au thème du jour est explicité par un objet ou une image. L'évocation du lexique permet d'identifier les ressemblances et les similitudes entre les langues parlées qui sont ainsi valorisées.

Chaque rencontre se poursuit, en lien avec le sujet du jour, par une activité commune: le but recherché est l'interaction mère-enfant. Par exemple, lors du thème sur les parties du corps, chaque maman a dessiné sur une grande feuille le contour du corps de son enfant. Pour certaines d'entre elles, c'était une des premières fois qu'elles vivaient un échange sous une forme ludique avec leur enfant.

Des expériences enrichissantes

Lors de ces rencontres mensuelles, beaucoup d'échanges ont eu lieu entre les mamans à propos de leur vie et de leurs enfants, des interactions avec des mamans souvent isolées ainsi que des démarches concrètes d'aide et de soutien. Les mamans prennent conscience qu'elles peuvent avoir des moments privilégiés en famille et apprendre des mots en français avec leur enfant en s'appuyant sur leur langue d'origine et sous forme de jeu, par exemple nommer les objets dans la cuisine, compter les assiettes, les cuillères. Les enfants sont davantage conscients de la langue qu'ils parlent, de leur identité; ils osent s'exprimer et prennent confiance en s'appuyant sur les thèmes qui leur sont proches, par exemple leur peluche ou leur contexte scolaire. Pour quelques mamans, l'observation de l'attitude et du fonctionnement de leur enfant dans le groupe les conduit à une meilleure compréhension d'un comportement particulier ou d'une difficulté de l'enfant à s'exprimer, à réaliser un apprentissage. Ce qui se vit avec les mamans participantes revêt une dimension particulière, spécialement pour les entretiens futurs et pour la relation famille-école en général. Elles ont plus confiance et osent plus facilement aborder le milieu scolaire. Cela permet aussi aux enseignantes des élèves participants de comprendre et d'accepter l'importance pour l'enfant de parler sa langue maternelle dans le cadre familial.

Le français devient un élément fédérateur

La poursuite du projet doit permettre de renforcer l'importance de s'appuyer sur la langue des personnes présentes. Le français devient ainsi l'élément fédérateur. L'espace de parole doit être offert aux mamans dans un climat de confiance et leur permettre de s'ouvrir à d'autres aspects de leur vie. Ce qui se vit sur le moment est très important et dénué de tout jugement. Pour plusieurs mamans, l'école fait peur! Les personnes présentes apprécient ce qui est fait pour et avec leurs enfants et se sentent rassurées.

Selon Francine Rosenbaum², les groupes parents-enfants visent à «soutenir les parents dans l'apprentissage de la langue maternelle à leurs enfants. En particulier, associer étroitement les mères

à l'apprentissage du français comme support pour le maintien et l'enrichissement sémantique de la langue maternelle, souvent limitée aux mots concrets de l'entourage domestique. L'apprentissage partagé du français entre parents et enfants diminue fortement le risque de marginalisation maternelle et favorise ensuite la collaboration entre la famille et l'école.»

Catherine Binetti et Marianne Chaubert sont enseignantes de cours intensif de français (CIF).

DES RENCONTRES PARENTS-ENFANTS : UN RÉEL DISPOSITIF DE SOUTIEN ANNE FOURNAND

Ce projet a pour but de favoriser l'apprentissage du français, langue de scolarité, et permet aussi d'offrir aux élèves allophones une reconnaissance de leur parcours et de leur identité. Ces activités d'échanges entre parents et enfants rencontrent un succès croissant.

Les groupes parents-enfants décrits dans cet article constituent un des aspects du dispositif global d'accueil des élèves allophones dans l'établissement. La finalité de ce projet a été définie comme étant la volonté de favoriser l'apprentissage du français, langue de scolarité, auprès des élèves allophones tout en leur offrant un accueil et une reconnaissance de la spécificité de leur parcours et de leur identité.

Ainsi, quatre objectifs ont été mis en évidence: se donner les moyens d'un véritable accueil des élèves et de leur famille; évaluer au plus fin les besoins des élèves; proposer une structure adaptée à l'âge et au niveau de scolarité des élèves; garantir les meilleures conditions possible d'apprentissage du français.

Notes

- 1 Une conférence de Francine Rosenbaum et un extrait de son livre paru en 2010, à Paris chez Fabert: *Les humiliations de l'exil. Les pathologies de la honte chez les enfants migrants* ont marqué notre réflexion. «L'école enfantine devrait constituer ce lieu interface entre le dedans (le monde de la famille) et le dehors (le monde de l'école), un «espace-pont» et un «temps-pont», pour tous les enfants, entre la langue de l'école et la langue de la maison pour réduire autant que possible les risques de rigidification, de disqualification et de conflits de loyauté qui freinent ou bloquent le développement langagier et celui des apprentissages en général (p. 35).»
- 2 Op. cit., p.155.

Plusieurs axes d'action ont été développés, et le projet a été validé par la Direction pédagogique du canton de Vaud qui a attribué un financement sous forme de périodes d'enseignement. Un groupe de trois enseignantes dynamiques, formées à l'enseignement du français langue étrangère, a été désigné pour le mettre en œuvre. Il fonctionne depuis la rentrée 2011. Plusieurs ajustements ont été réalisés depuis lors. Aujourd'hui, nous récoltons le fruit de ce travail en constatant un succès croissant des rencontres parents-enfants, devenues un réel dispositif de soutien et d'aide pour certains des élèves allophones qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école.

Anne Fournand est directrice de l'Établissement primaire de Morges-Est.

INVESTISSEMENT PARENTAL AU COURS DU 2^E CYCLE PRIMAIRE VAUDOIS: UN TRAVAIL DE SÉMINAIRE DANS LE CADRE DU MASPE

DAVID PIOT

Le master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE) est l'occasion pour les étudiants de pousser les portes de l'Université de Lausanne afin d'y suivre certains cours de la Faculté des sciences sociales et politiques (SSP). L'offre de cours comporte notamment un séminaire de sociologie de l'éducation dirigé par Farinaz Fassa¹ et Najate Zougari².

Une prise de données auprès de douze familles

Dubet et Martucelli (1996) ont avancé « [qu'on] ne peut réellement comprendre et analyser les expériences scolaires [des élèves...] sans [...] connaître des attitudes et des choix de leurs parents ». C'est dans cette sociologie des rapports entre la famille et l'école que ce séminaire s'inscrit.

Un rapport écrit

L'expérience qui nous a été proposée par les formatrices était de mener des entretiens compréhensifs semi-dirigés³ auprès de douze familles dont un enfant est scolarisé au second cycle primaire vaudois (regroupant des élèves de 8 à 12 ans)⁴.

Le choix de cette période réside dans le fait que l'orientation reste une étape particulière de la vie scolaire et qu'elle est un moment où les relations école-famille sont nombreuses. Les familles, provenant de l'entourage des étudiants, ont été distribuées selon leur trajet migratoire, leur appartenance sociale ainsi que leur composition. Chaque groupe de deux ou trois étudiants a ainsi pu mener quatre entretiens semi-dirigés grâce à une grille élaborée durant le séminaire. Ce travail a finalement débouché sur un rapport.

Des analyses intéressantes

Si les conclusions de cette recherche sont à prendre avec toutes les précautions requises eu égard au nombre très restreint de familles interrogées, certaines analyses ont permis de faire ressortir des éléments pour le moins intéressants. Voici un bref tour d'horizon des observations des différents groupes. Comme chez Zeroulou (1988), il a été souligné que les racines sociales des parents dans le pays d'origine semblent avoir un impact sur le mode d'investissement des parents à l'égard de la scolarité de leur enfant. Dans le même registre, il semblerait que l'appartenance sociale serait un élément décisif dans les projections d'orientation pour l'enfant. Il est ressorti de certains entretiens que cette appartenance intervenait dans les ressources disponibles pour les familles et que, face à celles-ci, les familles développaient des stratégies leur permettant d'être actrices dans la scolarité de leur enfant. On a soulevé également le caractère sexué des rôles des parents, en particulier dans le domaine des travaux à domicile. Enfin, un groupe a été confronté à des familles dont la prise en charge de leurs enfants diagnostiqués dyslexiques a fortement influencé leur investissement face à l'école. Leur rapport à l'école a, semble-t-il, été fortement conditionné par l'adéquation entre leurs attentes spécifiques et ce qui a réellement été fait dans le cadre de l'institution.

Une démarche de recherche appréciée par les étudiants

La démarche entreprise lors de ce séminaire mérite également une attention particulière. Non seulement elle nous a permis de nous familiariser de manière théorique aux outils de la recherche en éducation, mais elle nous a surtout donné l'occasion d'aller sur le terrain. L'expérience vécue de création de grille d'entretien, d'animation d'entretien, de transcription et analyse des données, bien qu'anxiogène au premier abord, fut très appréciée par les étudiants. L'accueil et la disponibilité des familles ont été remarquables, ce qui nous a permis de mener à bien ce projet. Pour certains d'entre nous, au bénéfice d'un bachelor en enseignement, l'idée de se trouver de l'autre côté de l'élève, d'investiguer le côté familial en tant qu'étudiant et non pas en tant qu'instituteur fut riche en enseignements.

La nouvelle mouture du plan d'études MASPE entré en vigueur cet automne ne rend plus ce séminaire obligatoire. Il rejoint dès lors les cours SSP à choix, ce qui obscurcit dangereusement son avenir.

David Piot est étudiant au MASPE et enseignant à Yverdon, david.piot@vd.educanet2.ch.

Ont participé à cette recherche: Nuria Capsi, Manuela Camisani, Ana Hofer, Caroline Aepli, Charlotte Le Glou, Aurélie Vervatidis, Borka Bujisic, Claudia Turcotte, Vivien Rym, Ahmed Mejri, Guillaume Tschopp, Stefano Carchedi et Thibaut Hostettler.

Références bibliographiques sur www.hepl.ch

Notes

- 1 Professeure assistante à l'Institut des sciences sociales, au laboratoire des sciences de l'éducation et au pôle de recherche national LIVES.
- 2 Assistante à l'Institut des sciences sociales et au laboratoire des sciences de l'éducation.
- 3 Kaufmann, 1996.
- 4 Toutes les données récoltées lors de ce séminaire sont à disposition auprès de l'auteur.

LES PRATICIENS FORMATEURS VAUDOIS SONT BRANCHÉS

XAVIER KUENTZ

La recherche présentée ici concerne l'utilisation des TIC par les praticiens formateurs vaudois. Tous les secteurs de la scolarité sont concernés, du primaire au secondaire 2 en passant par l'enseignement spécialisé. La question était de savoir si les TIC facilitaient les échanges entre le praticien formateur et l'enseignant stagiaire dans le cadre de la formation pratique. Les résultats montrent que quel que soit leur âge, les PraFos utilisent largement ces nouveaux outils.

Du 3 au 13 avril 2014, 87¹ praticiens formateurs² vaudois en formation à la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud ont répondu à un sondage sur l'utilisation des techniques de l'information et de la communication (TIC) dans leurs usages professionnels.

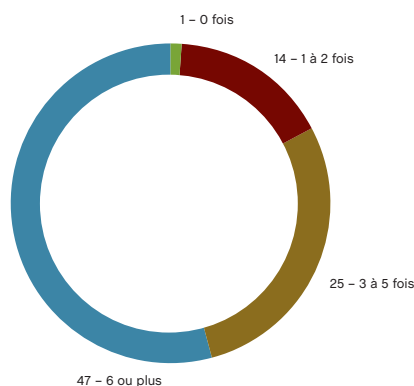
Types d'échanges généraux

Les praticiens formateurs semblent avoir pris le virage des techniques de l'information et de la communication (TIC)³, 86,2% d'entre eux utilisent leur ordinateur ou leur tablette tous les jours alors que seuls 2,3 % d'entre eux les utilisent moins d'une fois par semaine. De plus, 83,8 % des praticiens formateurs échangent des informations à distance avec leurs stagiaires plus de trois fois par mois. Pour ce faire, ils sont 97,7 % à préférer leur ordinateur alors que 70,1 % utilisent un téléphone et 57,5 % un téléphone portable. En effet, les logiciels ou moyens de communication restent majoritairement les courriels (96,5 %) et les SMS (79,3 %); l'utilisation de WhatsApp (39 %) est notable, alors que Skype ou FaceTime ne sont utilisés que par un seul sondé! Les interfaces telles que Facebook, Viber, Twitter ou autres, bien que proposées dans le sondage, ne sont manifestement pas exploitées par les praticiens formateurs dans leurs échanges avec leurs stagiaires. En outre, les échanges de documents concernent 97,7 % des praticiens-formateurs et de leurs stagiaires et se font essentiellement par e-mail

(96,5 %) ou par supports physiques⁴(69%) alors que DropBox, OneDrive ou WeTransfer, qui permettent des échanges par internet de fichiers lourds (plus de 20 Mo), ne concernent que 8 % des sondés.

Cependant, 40 sondés ont répondu que les TIC ne leur avaient pas permis d'éviter des déplacements physiques durant le semestre alors que 23 d'entre eux ont répondu qu'ils avaient pu éviter un déplacement 4 fois ou plus durant la même période.

ÉCHANGES À DISTANCE ENTRE STAGIAIRE ET FORMATEUR
 • PAR MOIS
 • 87 PERSONNES INTERROGÉES

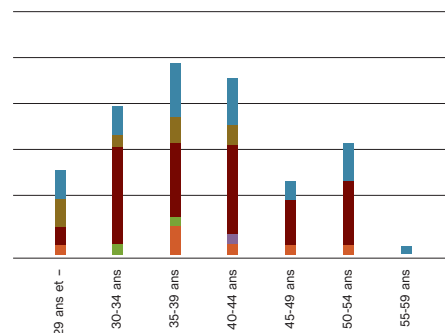


Usages spécifiques à certaines populations?

On pouvait s'attendre à une utilisation différente des TIC selon certains critères tels que l'âge, le type de discipline enseigné ou le niveau d'études. Cependant, force est de constater (voir graphique) que l'âge influence peu voire pas du tout l'utilisation des TIC pour un praticien formateur. J'utilise ici l'application WhatsApp pour mesurer le degré de «branchitude»⁵ des personnes sondées, car elle nécessite l'utilisation d'un smartphone et l'installation volontaire de l'application sur celui-ci. Or on peut remarquer que les 30-39 ans, les 40-49 ans ainsi que les 50 ans et plus déclarent utiliser WhatsApp pour échanger avec leurs stagiaires dans des proportions quasi similaires, en l'occurrence et respectivement 35 %, 37 % et 38,5 %. Cependant, les moins de 29 ans sont 6 sur 9 à utiliser WhatsApp soit 66,7 % d'entre eux. Ces données n'ont rien d'étonnant quand on apprend dans le même sondage que 93 % des praticiens formateurs, indifféremment de leur âge, utilisent leur ordinateur ou leur tablette plus de 5 fois par semaine.

L'ÂGE INFLUE PEU SUR LES USAGES DES TIC

- WhatsApp, SMS, e-mails
- WhatsApp, e-mails
- SMS, e-mails
- SMS
- Skype/ FaceTime, WhatsApp, e-mails
- e-mails





En outre, en voulant vérifier une éventuelle corrélation entre l'utilisation de WhatsApp et la discipline enseignée, je n'ai pas trouvé de différences probantes ni même de résultats exploitables. En effet, les enseignants en primaire représentent plus de la moitié des praticiens formateurs ayant répondu et, parmi le reste de la population étudiée, nombreux sont les sondés à répondre qu'ils enseignent des disciplines trop diverses pour les catégoriser.

En liant, l'utilisation de WhatsApp au niveau d'études académiques précédant la formation pédagogique, on constate que moins le niveau d'études est élevé plus l'utilisation de WhatsApp est forte. En effet, 58,9 % des praticiens formateurs ayant une maturité, contre 33,3 % des détenteurs d'un bachelor et 25,8 % des titulaires d'un master, utilisent WhatsApp. En outre, les trois docteurs qui ont répondu au sondage n'utilisent pas WhatsApp.

Pistes de réflexion

On peut dire que les praticiens formateurs sont certainement des gens qui ont le désir de se former tout au long de leur carrière professionnelle. Les stagiaires, quant à eux, ont un examen de bureautique à réussir à la HEP Vaud. Ce qui tend à me faire dire que cette population est connectée indifféremment de son âge ou de son niveau d'études. Cependant, les praticiens formateurs ayant répondu à l'enquête ont dû le faire en ligne, ce qui est un biais. En effet, on peut facilement penser que si une personne répond à une enquête en ligne, elle est plus encline à utiliser les TIC.

Néanmoins, pour réduire ce biais, tout a été fait pour la rendre la plus simple d'utilisation possible, mais force est de souligner qu'une personne clairement récalcitrante aux nouvelles technologies ne répondra pas à ce type d'enquête.

Nous constatons que les nouvelles technologies sont utilisées par les praticiens formateurs pour communiquer avec leurs stagiaires. On pourrait penser qu'en utilisant les TIC, praticiens formateurs comme stagiaires restreignent encore un peu plus la frontière entre le temps du travail et celui de la sphère privée. Tous doivent en être conscients et rester vigilants. Toutefois, certaines frontières technologiques sont marquées. En effet, on peut supposer que les praticiens formateurs et les stagiaires ont des comptes Facebook alors qu'aucun sondé n'a déclaré l'utiliser avec son stagiaire, Facebook ayant une connotation privée et non professionnelle.

Xavier Kuentz est enseignant à l'Etablissement secondaire de La Tour-de-Peilz. Il est également praticien formateur et auteur du blog premierentree.ch.

Notes

- 1 L'étude complète a concerné 184 praticiens formateurs en formation qui ont été sondés sur deux promotions CAS 2012-2014 et 2013-2015.
- 2 Les praticiens formateurs sont des enseignants des degrés préscolaire, primaire, secondaire1, secondaire 2 issus de l'enseignement ordinaire et spécialisé. Ils accompagnent les premiers pas des étudiants stagiaires de la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud dans la pratique enseignante sur le terrain dans un établissement scolaire.
- 3 Les TIC permettent aux utilisateurs de communiquer, d'accéder aux sources d'information et de transmettre l'information sous toutes les formes nécessaires à l'enseignement: texte, document, musique, son, image et vidéo.
- 4 Dans le sondage le terme était «support physique (fiches/DVD/livres/clé USB...)»
- 5 Néologisme vaguement inspiré de la ministre de l'Education nationale française actuelle.

MUSÉE SCOLAIRE VIRTUEL: TÉMOIGNAGE VIVANT D'UN PATRIMOINE CACHÉ

YVONNE COOK

Détentriche d'une immense richesse de traces de l'histoire de l'école dans notre région, la Fondation vaudoise du Patrimoine scolaire s'est attelée à la réalisation d'un *Musée scolaire virtuel* qui a été mis en ligne et inauguré le 23 septembre 2014 à la HEP Vaud. Soulignons ici l'importance d'un tel projet aussi bien pour l'enseignement que pour la formation initiale et continue, projet qui est promis à un beau développement à l'avenir.

Depuis 1982, l'Association du musée de l'école et de l'éducation avait eu comme but de créer un musée ouvert au public. En effet, des personnes impliquées dans l'école vaudoise avaient jugé important de sauver le patrimoine scolaire et de le rendre accessible à la population. En 2000, la Fondation vaudoise du Patrimoine scolaire (FVPS) a hérité de ces collections et a repris à son compte les objectifs de l'association.

Des expositions temporaires, mais pas de musée permanent

Diverses expositions ont été réalisées. L'exposition *D'un pays et du monde* s'est tenue en 1993, grâce au soutien financier du Département de l'instruction publique et des cultes, plus particulièrement par l'engagement du secrétariat général en la personne de François Bettex, convaincu du bien-fondé d'une telle collection historique et de son intérêt sociétal. En 2003, c'est par le soutien de la direction du Musée cantonal d'archéologie et d'histoire que l'Espace Arlaud, à Lausanne, a accueilli l'exposition *Nos classes au galetas*. En 2012, l'exposition *L'école entre rêves et réalités* a pu se réaliser grâce à l'aide de la commune d'Yverdon-les-Bains, qui fêtait le centenaire du Collège Pestalozzi. Chaque exposition, même temporaire,

coûte entre 50 000 et 100 000 francs, sans compter l'engagement de plusieurs centaines d'heures offertes par des prestataires bénévoles. Après étude, l'installation d'un musée permanent entre des murs s'est avérée trop coûteuse et trop complexe tant pour sa gestion que pour le renouvellement des expositions proposées au public. La fondation a renoncé à un tel projet, tout en cherchant divers moyens de faire connaître ses collections.

En 2009, l'idée d'un musée sur le Net a été évoquée au sein du conseil de la Fondation vaudoise du Patrimoine scolaire. Comme tout projet novateur, elle a fait du chemin dans les esprits. Et lorsque, en 2012, il s'est avéré indispensable de renouveler le site de la fondation, le conseil a choisi d'engager une étude de faisabilité d'un musée virtuel, en complément au site.

La mise en œuvre du Musée scolaire virtuel

Dès janvier 2013, une fructueuse collaboration s'est engagée avec un duo de professionnels. Le langage *HTML 5* présentait des possibilités d'animation inédites et dynamiques. Une délégation du conseil a conduit conjointement la recherche de financement et l'étude de faisabilité avec les

spécialistes du web. Les paliers ont été franchis pas à pas. L'architecture du site a été étudiée en respectant les particularités du patrimoine scolaire tout en tenant compte du potentiel des outils disponibles sur le web.

«*Comme tout projet novateur, l'idée d'un musée sur le Net a fait du chemin dans les esprits.*»

Cette étape de développement a également permis la création d'un réseau réunissant des professionnels de l'image, du documentaire, du langage informatique et des archivistes, documentalistes, historiens bénévoles de la fondation. Un budget prévisionnel a pu être établi en considérant plusieurs facteurs de manière projective. L'équipe de production, secondée par la délégation de la Fondation vaudoise du Patrimoine scolaire, s'est donné comme mission de réaliser la mise en ligne dans les délais et sans dépassement de budget. Elle a fait preuve d'adaptation continue et d'une grande ingéniosité.

Les collections et une visite guidée

Les collections sont organisées par catégories (livres, cahiers, documents officiels, cartes et tableaux muraux, mobilier et matériel, photographies). A ce jour, une centaine d'objets et de documents sont présentés. En outre, une première visite guidée a été réalisée. Voici quelques aspects cachés de cette production.

La visite guidée a nécessité:

- la recherche d'un lieu neutre faisant office de musée;
- l'engagement d'une entreprise de transport pour déplacer les objets et le mobilier du lieu de stockage au lieu de tournage;
- une mise en scène considérant les tranches

chronologiques, la diversité, l'esthétique et l'usage commun et particulier de certains objets;

- une organisation rigoureuse pour la mise en scène, le tournage et le démontage;
 - une présentation aux médias et aux sponsors.
- Préalablement, il a fallu opérer des choix drastiques dans la masse d'objets disponibles, les préparer pour les transports. Aujourd'hui, nous pouvons chiffrer la valeur marchande d'une telle visite à hauteur de 35 000 francs.

«*Cette première visite guidée offre une certaine visibilité et accessibilité à une petite partie de la collection.*»

Cette première visite guidée offre une certaine visibilité et accessibilité à une petite partie de la collection. Pour lui donner vie, dynamisme et relief, diverses formes de visionnement sont proposées. Une vingtaine d'objets peuvent être vus à 360°, ce qui exige au moins 80 photographies pour chaque objet. Celles-ci sont ensuite traitées de manière à donner de la mobilité à l'objet. Il a ainsi fallu assembler 1600 images. Nous avons également souhaité offrir aux internautes l'accès détaillé à divers documents. Les scans d'une page manuscrite ou d'une photographie sont en haute définition et chaque image est travaillée pour elle-même; ainsi le visiteur peut s'approcher du document sans en perdre la netteté.

Les commentaires muséographiques sont rédigés en fonction des différents publics et des diverses collections. Par exemple, pour la collection des livres, il est souvent mentionné le statut donné au manuel (conseillé, édité, recommandé ou obligatoire), alors que pour les documents officiels, notre premier choix a porté sur des documents de base, comme les lois, les règlements, les plans d'études, tout en proposant des clins d'œil particuliers. Nous avons choisi de naviguer du général au particulier sans perdre de vue l'interactivité qu'offre une telle plateforme. Les web-concepteurs ont traduit les documents en langage informatique. Il a fallu plus de mille heures et 140 000 lignes de programmation pour réaliser cet exploit.

Un contenant, des contenus et un forum

Cette première version du *Musée scolaire virtuel* présente le contenant et quelques contenus. Les films fixes attendent d'être numérisés pour prendre place sur cette plateforme. L'entrée intitulée *courants pédagogiques* présentera la biographie de pédagogues influents en terres vaudoises et romandes, comme Célestin Freinet, Maria Montessori, Fröbel et Pestalozzi. Des liens seront proposés entre objets et photographies, ainsi l'utilisateur pourra découvrir la boîte à herbe en situation de course d'école en 1890.

«*Faire vivre un patrimoine sur l'école d'aujourd'hui et de demain est l'histoire de tous!*»

Nous encouragerons les acteurs du monde scolaire à partager leurs connaissances spécifiques dans le cadre du forum. Le patrimoine immatériel a sa raison d'être. Par exemple, que savons-nous au de l'usage des cachots dans les écoles de chez nous? Certes, nous en connaissons l'origine, le choix architectural, le nombre et les dimensions. Mais, comment l'institution scolaire était-elle amenée à enfermer un élève? Si les cachots du collège Pestalozzi, à Yverdon-les-Bains, ont été utilisés jusque dans les années 1970, qui y prenait place? Pourquoi?

Ce patrimoine inestimable propose un premier accès public de façon virtuelle. Cette aventure est fabuleuse, elle nécessite des forces permanentes, renouvelables. La Fondation vaudoise du Patrimoine scolaire espère que l'institution de formation des enseignants s'engagera dans cet espace de rencontre.

Faire vivre un patrimoine à la fois riche de souvenirs source de réflexions sur l'école d'aujourd'hui et de demain est l'histoire de tous!

Yvonne Cook est présidente de la Fondation vaudoise du Patrimoine scolaire
Ont assuré une expertise: Geneviève Heller Racine et Jean-Daniel Monod.

A consulter, le site www.musee-ecoles.ch





EN BREF

UN OUVRAGE DANS LE CHAMP DE LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Petitpierre, G. & Martini-Willemin, B.-M. (2014) (éd.). *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle. Nouvelles postures et nouvelles modalités*. Berne (CH): Peter Lang.

Cet ouvrage aborde les différentes manières de rendre compte scientifiquement des questions relatives à la déficience intellectuelle.

Les éditrices, Geneviève Petitpierre, professeure de pédagogie spécialisée à l'Université de Fribourg (Suisse), et Britt-Marie Martini-Willemin, collaboratrice scientifique à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (Suisse), sont entourées par six auteurs qui, avec elles, abordent différents aspects de la recherche dans ce domaine. Ce livre s'inscrit dans la transformation de la manière de considérer le handicap, qui ne peut pas s'expliquer uniquement par des causes fonctionnelles, mais aussi socialement fabriquées. Font l'objet de chapitres des thèmes comme les méthodes de comparaison; les protocoles expérimentaux à cas unique; la recherche qualitative; la recherche participative.

Conçu comme un manuel, chaque chapitre est accompagné d'exemples tirés de travaux scientifiques publiés, d'un choix de lectures et d'exercices permettant l'approfondissement. De quoi nourrir toute personne concernée et intéressée par la pédagogie spécialisée!

L'INCLUSION: DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Un nouveau numéro de la revue suisse de pédagogie spécialisée

Dans ce numéro de juin 2014, le deuxième de l'année, le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) offre des espaces collectifs d'expression. Le dossier de ce numéro propose plusieurs articles de spécialistes de l'inclusion scolaire. Parmi les thèmes abordés: accompagnement des établissements scolaires vers une école plus inclusive; différenciation dans une perspective inclusive; pratiques efficaces pour des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux; exemple d'une séquence didactique en lecture pour des élèves intégrés au secondaire. Ce numéro propose également des livres et des ressources ainsi que des informations sur des opportunités de formation continue.

FAIRE DU MUSÉE OLYMPIQUE LE SUPPORT D'APPRENTISSAGES MULTIDISCIPLINAIRES

ANNE-GAËLLE LARDEAU

Après vingt-trois mois de travaux, le Musée Olympique s'ouvre sur l'avenir. Cette métamorphose, qui a touché l'organisation des espaces, les contenus, les modes d'exposition ainsi que l'organisation de l'équipe, s'est accompagnée d'une réflexion sur la manière de se référer à l'Olympisme et au sport dans l'apprentissage informel. Elle fait ainsi écho à Pierre de Coubertin, qui, en rénovant les Jeux Olympiques à la fin du XIX^e siècle, poursuivait des objectifs pédagogiques physiques et moraux.

Aujourd'hui, le sport et l'Olympisme ne laissent personne indifférent. Événement sportif international unique, modelé par des valeurs héritées de l'Antiquité, les Jeux Olympiques reflètent l'histoire des XIX^e et XX^e siècles et l'évolution des sociétés. Ils renvoient à nos valeurs sociales et individuelles, ils reflètent notre rapport au corps et à nos émotions, à nos ressources pour les gérer, à nos relations aux autres. En cela, leur potentiel est grand de toucher les individus et de servir de levier à des apprentissages multidisciplinaires.

Une offre à la carte ancrée dans les programmes scolaires

L'offre scolaire propose une palette de thématiques variées et tente ainsi de répondre aux préoccupations des enseignants. Son déploiement combine des activités libres, soutenues par des supports de visite (tablettes, guides du visiteur, audioguides), et un encadrement par des animateurs.

Il privilégie les multiples passerelles avec les programmes scolaires, qu'il s'agisse des sciences humaines (histoire, géographie, citoyenneté), de l'éducation physique et nutritionnelle, des arts et même des langues et des mathématiques. Cela

est rendu possible en connectant l'offre, dès sa conception, aux programmes scolaires.

En proposant une approche des Jeux à travers l'histoire, Destination Olympie se réfère aux domaines des sciences humaines et sociales (en particulier aux SHS21 et SHS22). La thématique Equilibre corps et mental (lancement en septembre 2015) est fortement liée aux stratégies d'apprentissage, tandis que Tous différents tous gagnants rebondit à la fois sur la capacité transversale dite de collaboration et sur le domaine de la citoyenneté (pour plus d'informations, voir les documents de visite et la plaquette promotionnelle qui reprennent les pastilles de couleur du Plan d'études romand).

Au cours du développement de l'offre, des experts pédagogiques et des enseignants sont intégrés au groupe de travail, garantissant ainsi le lien avec la réalité des programmes scolaires et la prise en compte des besoins des élèves en fonction de leur âge. Différents scénarios et outils sont créés en fonction des publics cibles (6-8 ans, 9-11 ans et 12 ans et plus).

Pour Destination Olympie, les visites pour les 6-8 ans jouent sur la manipulation d'objets, l'imitation, la mise en situation, tandis que pour les adolescents, on favorisera le dialogue et l'utilisation de supports multimédias.

En complément de l'offre *in situ*, un corpus de ressources en ligne, téléchargeable gratuitement, est disponible sur le site internet du musée au même titre que des web-documentaires. Ces documents évolutifs, élaborés sous le contrôle d'experts, proposent informations et suggestions d'activités pour les trois niveaux d'âges. Ils sont conçus pour une utilisation en classe, dans la perspective d'une visite, mais peuvent être exploités indépendamment.

Une équipe et des espaces réservés à l'école

La mise en œuvre de l'offre bénéficie d'une équipe professionnelle, consciente de l'importance d'adapter son parcours et son discours à l'âge des enfants.

«L'offre scolaire privilégie les multiples passerelles avec les programmes scolaires.»

Cinq animateurs, appelés *coaches*, se consacrent à l'accueil des écoles. Les *coaches* mettent leur expérience au service de la créativité en participant aussi au développement des nouveaux produits. Leur intégration permet de tenir compte des *feed-back* des enseignants rencontrés lors des visites ou lors des permanences d'information.

De nouveaux espaces, affectés à l'accueil des élèves et de leurs enseignants, servent au mieux les ambitions de l'offre éducative. En effet, Le Musée Olympique a développé deux espaces pédagogiques : le *Gym'* et le *Studio*.

Le Gym' tire son nom du gymnase de l'Antiquité où l'on cultivait à la fois son corps et son esprit. Son univers s'inspire du théâtre et de la salle de sport. Le matériel d'animation est mis en scène grâce à des modules thématiques, suspendus, conçus à des fins pratiques et narratives.

Le Studio fait référence aux médias, partenaires indissociables des Jeux Olympiques. Son ambiance s'inspire des plateaux de télévision. On y trouve tout le matériel permettant de travailler sur et à partir du riche fonds iconographique et audiovisuel des JO depuis la fin du XIX^e siècle.

Un musée partenaire

En développant une offre diversifiée et en s'inspirant des programmes scolaires, Le Musée Olympique se veut un partenaire éducatif et la visite un complément à l'enseignement scolaire. Bien sûr, l'environnement proposé par le musée se distingue de la salle de classe et l'animateur n'est pas un enseignant.

«Une équipe professionnelle, consciente de l'importance d'adapter son parcours et son discours à l'âge des enfants.»

Cet aphorisme revêt une importance capitale dès qu'il s'agit de définir les objectifs pédagogiques. Ici, l'acquisition de connaissances n'est pas un but en soi. La visite permet aux élèves de faire des expériences et de créer du souvenir, terrain à partir duquel l'enseignant fait émerger les apprentissages.

Anne-Gaëlle Lardeau est cheffe de projets médiation au Musée Olympique, Unité programmes culturels et éducatifs.



ENSEIGNER L'ÉCONOMIE AVEC ICONOMIX

SÉBASTIEN BÉTRISEY

L'offre d'*iconomix* s'adresse aux enseignants secondaires qui donnent des cours dans le domaine des branches économiques et sociales, plus spécifiquement à ceux qui enseignent à des élèves du gymnase et des écoles professionnelles. Une riche palette de ressources est ainsi proposée sur le site www.iconomix.ch/fr.

Où trouver des informations pertinentes? Comment concrétiser au mieux mon propos? Comment faire comprendre à mes étudiants les interactions entre les différents phénomènes économiques? Toutes ces questions, chaque enseignant en économie se les pose, souvent.

La solution? *iconomix*...

Mais de quoi s'agit-il? *iconomix* est une offre de formation en économie de la Banque nationale suisse (BNS). Il s'agit en fait d'une plateforme internet proposant toute une gamme de matériel didactique à télécharger et à commander gratuitement. *iconomix* s'adresse principalement aux enseignants donnant des cours dans les branches économiques et sociales à des élèves du degré secondaire 2 (gymnases et écoles professionnelles). Cependant, certaines séquences sont tout à fait utilisables au degré secondaire 1.

Matériel didactique

Le centre de gravité du site se trouve sous l'onglet *Matériel*. A ce jour, cette section présente vingt-six thématiques relatives à l'économie au sens large. Dans les unités de formation qui y sont proposées, les étudiants peuvent se mettre dans la peau d'un banquier central, devenir des courtiers en bourse ou encore gérer le plan d'aménagement d'une ville et observer en direct l'impact de leurs décisions.

Pour chaque thématique, *iconomix* fournit une fiche signalétique (type d'école, connaissances

préalables, etc.), des documents explicatifs, des liens vers des ressources tierces (sites web, vidéos, infographies, émissions, articles...) ainsi que des exercices, munis de solutions types réservées aux professeurs.

Conscient de la multiplicité des situations scolaires, *iconomix* propose diverses approches (avec ou sans ordinateur, seul ou en groupe) de durée variable. Les modules nécessitent ainsi trois à quatre périodes de cours, alors que les unités de cours peuvent être traitées en une à deux périodes.

Formation continue

Afin de soutenir les professeurs, *iconomix* propose trois sortes de cours de formation continue:

- les *séances d'information* permettent de découvrir l'offre d'*iconomix* en une heure environ. Ces cours, gratuits, s'adressent surtout aux professeurs ne connaissant pas ou très peu *iconomix*;
- les *cours centralisés* sont organisés en partenariat avec les institutions existantes;
- les *cours décentralisés* donnent la possibilité à l'établissement concerné d'effectuer ses propres choix parmi l'offre proposée, puis *iconomix* se déplace pour présenter les séquences désirées.

Une fois par an, *iconomix* met sur pied la *Journée d'économie politique*. Cet événement, qui porte chaque fois sur un nouveau sujet central, s'articule autour de conférences thématiques et d'ateliers pratiques. La dernière édition, qui était consacrée à l'économie urbaine, a eu lieu le 21 novembre 2014.

De nombreuses sources d'information

Le site présente également un aperçu des principes didactiques adoptés par *iconomix*, un blog et une plateforme proposant une sélection de sources intéressantes (blogs, applications, news, graphiques, lexiques, etc.). La *Newsletter*, qui paraît trois fois par an, permet de se tenir informé des changements qui surviennent au sein d'*iconomix* et des événements importants; elle dispense également quelques trucs et astuces. Une fois par an, *iconomix* imprime un catalogue papier qui peut être commandé gratuitement. Ce dernier présente, sur vingt-cinq pages, l'offre complète d'*iconomix*.

Dernier-né

Le tout dernier module traite de l'économie urbaine. Il aborde des thèmes tels que les variations des prix de l'immobilier liées à la croissance démographique et à l'évolution des revenus ou l'impact des mesures d'aménagement du territoire, à l'aide d'une simulation en ligne et à travers trois situations-problèmes.

Perspectives

En 2015 paraîtra un concours en ligne sous forme de *game*.

Le module *Différences salariales*, traité via un journal reprenant le format des journaux gratuits, sera complètement révisé d'ici au printemps 2015.

Gratuité, contenus actualisés, flexibilité, variété thématique et méthodologique, complémentarité avec les manuels existants, formation continue, contrôle de connaissances et assistance technique: tels sont, en résumé, les points forts d'*iconomix*.

Nous vous souhaitons une agréable découverte et restons à votre disposition.

DISCIPLINE À L'ÉCOLE: RÉCIT DU RECADRAGE D'UNE CLASSE DE 4P

PHILIPPE CORBAZ

Les problèmes de gestion de classe sont souvent très aigus et difficiles dans de nombreuses classes. Philippe Corbaz relate une démarche réalisée en avril et mai 2014, visant à retrouver un climat de classe constructif. Rappel des règles, structuration du temps et de l'espace, travail en collaboration sont parmi les mesures prises. Si tous les problèmes ne sont pas résolus et demandent une vigilance constante, le climat de classe s'est fortement amélioré.

Dans cette classe de 4P composée d'élèves de 7 à 8 ans, les conditions de travail se sont dégradées considérablement depuis le début de l'année scolaire.

Récemment, il y a eu beaucoup de conflits et de disputes entre les élèves, presque quotidiennement, parce qu'ils s'occupaient des affaires des autres, ce qui les empêchait de faire leur travail. Certains faisaient toutes sortes de bruits, empruntaient le matériel des autres sans leur demander et en venaient régulièrement aux mains. Les élèves qui travaillaient bien commençaient eux aussi à prendre des libertés avec les règles de la classe.

La situation était devenue particulièrement difficile pour tout le monde. L'enseignante expérimentée avait un très bon contact affectif avec les élèves grâce à sa patience et à son regard positif sur la classe; elle commençait pourtant à désespérer.

Dans le but de retrouver une ambiance de classe plus sereine et favorable aux apprentissages tout en réduisant les problèmes de comportement, un recadrage de la classe était devenue nécessaire de l'avis de toutes les personnes impliquées.

Pour cela, des procédures ont été négociées avec l'enseignante, étape indispensable puisque c'était elle qui allait les intégrer dans sa gestion de classe quotidienne.

Un plan d'action adapté au cycle 1: inventaire des mesures à prendre

Pour initier ce recadrage, le responsable du projet compensatoire intégré (PCI) a préparé un plan d'action adapté au cycle 1 en se basant sur le livre de Richoz (2013) ¹. Le canevas de départ à débattre avec la doyenne et l'enseignante de manière collaborative comportait les points suivants:

- annoncer à la classe que certains suivent les règles et travaillent bien, mais que trop d'élèves ne le font pas, ce qui empêche la maîtresse de faire son travail;
- présenter à la classe quatre ou cinq règles essentielles en commençant par établir que la classe est un lieu de travail dans lequel chaque élève a le droit de travailler, la maîtresse a le droit d'enseigner, les élèves obéissent à la maîtresse, le travail individuel se fait en silence et assis à sa place, chacun est responsable de son matériel;
- annoncer que ceux et celles qui ne suivent pas ces règles seront sanctionnés (p. ex. mettre à l'écart, garder trente minutes après l'école en avertissant les parents);
- décider à l'avance des durées (p. ex. vingt minutes) pendant lesquelles les règles seront strictement observées et faire suivre ces périodes par des activités de transition (p. ex.

chanter ou faire un mime);

- expliquer qu'obéir consiste à se taire, mais aussi à faire ses devoirs;
- mettre en place un système de récompenses pour les élèves qui suivent les règles et travaillent bien;
- aménager le programme, les procédures et/ou l'environnement physique de la classe pour favoriser la mise en pratique des nouvelles règles. Mentionnons comme exemples faire une activité favorisant le retour au calme (lecture, mandala...), ne plus faire venir les élèves au pupitre pour les corrections, exiger le silence pendant une période de temps annoncée, assigner un cahier personnel pour écrire ses frustrations ou les dessiner plutôt que de se plaindre ou de se faire justice, faire un recadrage individuel si un problème persiste, faire des évaluations basées sur la réussite;
- revoir les procédures durant les moments où les élèves se chicanent, notamment la colonne avant l'école et après la récréation ainsi que la montée en classe. Au besoin, faire des exercices et attribuer les places dans la colonne;
- informer les parents, collaborer avec le responsable PCI et la médiatrice pour ne pas avoir à gérer tout toute seule, faire le point après les vacances de Pâques pour apporter des modifications en fonction des résultats obtenus dans la phase initiale.

L'enseignante choisit les mesures à mettre en place en priorité et par étapes successives

Le vendredi, le responsable PCI a présenté le projet à la doyenne. Le jeudi suivant s'est tenue la rencontre à trois avec l'enseignante, qui a tout de suite été partante pour introduire de nouvelles mesures dans sa classe. De manière collaborative, les trois collègues ont décidé de mettre en place

chaque procédure par étapes successives, et non simultanément, afin de permettre aux élèves d'avoir le temps de bien intérioriser la nouvelle consigne avant d'en rajouter une autre. L'ordre a été défini en se basant sur les domaines jugés prioritaires par la titulaire, tout en faisant le point après chaque nouvelle consigne.

En premier lieu, l'enseignante désirait remettre de l'ordre dans la colonne par deux pour monter les deux étages. Les montées se faisaient de manière bruyante avec des insultes et parfois des coups échangés dans la cage d'escalier.

Ensuite, elle voulait s'assurer que tous les élèves aient leur matériel afin de ne pas avoir à se lever ou à emprunter du matériel au voisin, souvent sans demander, ce qui créait de nombreux conflits.

Puis elle souhaitait réagir face au problème des élèves qui ne restent pas à leur place et se lèvent pour différents motifs, valables ou non. Pour encourager les élèves, un poster a été créé avec des cases permettant de mettre un petit tampon comme récompense. Comme il restait trois semaines avant les vacances de Pâques, une nouvelle mesure a été mise en place chaque semaine, puis un point de situation a été fait après trois mesures. Une des difficultés anticipées consistait à maintenir une application ferme des règles suffisamment longtemps pour que cela soit définitivement acquis, la tendance naturelle étant d'assouplir les règles dès les premiers signes d'amélioration.

Introduire chaque semaine une nouvelle mesure et faire le point régulièrement

La première phase du recadrage a débuté le lundi suivant. Pour cela, les élèves ont été informés vendredi après-midi d'un changement de règles trois jours plus tard afin de retrouver une atmosphère propice aux apprentissages. La plupart des élèves ont accueilli cette nouvelle favorablement en mentionnant les côtés positifs que cela allait apporter à l'ambiance de classe. Une élève a même ajouté : « Si on travaille tous bien, personne n'aura besoin de redoubler. » La maîtresse a ensuite préparé des aides visuelles à mettre au tableau, dont le poster à tamponner.

Le lundi, la première montée du matin s'est faite sans la nouvelle procédure afin de pouvoir prendre le temps d'informer les élèves en classe avant d'appliquer les nouvelles consignes. Cela consiste

en résumé à avoir une place attribuée et à y rester, à monter sans bruit et sans s'occuper des autres, puis à passer au vestiaire, et enfin à aller directement à sa place. Peu avant la récréation, l'enseignante a bien expliqué la nouvelle procédure à la classe. Ensuite, lors de la remontée, ces nouvelles consignes ont été appliquées avec le responsable PCI et la doyenne en soutien. Trois élèves n'ont pas bien respecté les consignes, ils ont dû redescendre et recommencer. En revanche, un élève a eu un comportement exemplaire, ce que nous avons interprété comme un besoin de cet élève d'avoir un cadre très strict. Le jeudi, nous avons refait le point de ces premiers jours.

Le deuxième lundi, nous avons mis en place l'ordre dans le matériel. Là également, l'enseignante avait préparé une feuille A4 avec les objets que les élèves doivent avoir dans leur trousse. Il y a une deuxième feuille avec le matériel de bricolage. Il n'y a pas eu de nouvelle procédure la troisième semaine pour permettre aux élèves d'être à l'aise avec les deux premières mesures. C'est donc à la rentrée que la procédure consistant à rester assis pendant les phases de travail individuel a été présentée. L'enseignante affiche l'image d'un feu rouge pour signaler l'obligation de rester sur sa chaise. Chaque élève a également reçu un dossier transparent en trois exemplaires de couleur différente pour le travail en cours, le travail fini et celui qui pose problème.

Bilan de ce recadrage

À la fin de l'année scolaire, la classe a retrouvé des conditions de travail relativement sereines pour une classe de 4P. Il y a parfois des incidents isolés, mais ce n'est plus au même niveau qu'avant. On pourrait encore améliorer les moments de silence avec les bras croisés en s'assurant que tous les élèves le respectent. Les premières récompenses vont être distribuées aux élèves qui ont atteint le nombre requis de tampons, ce qui devrait davantage encourager les autres. Malheureusement, il y a toujours plusieurs élèves qui en sont encore loin. La montée en colonne a notablement progressé. Par contre, rester assis pour faire son travail n'est pas encore bien assimilé. Les moments ne sont pourtant pas trop longs et bien délimités avec l'image du feu rouge. La conséquence (aller s'asseoir quelques minutes sur la chaise de réflexion) en cas de non-respect de cette règle a dû être légèrement adaptée quand

la chaise était déjà occupée. L'élève doit alors réaliser une brève réflexion écrite expliquant pourquoi il faut rester assis pour travailler. L'enseignante observe cependant que la période après la récréation est toujours plus délicate que les autres à gérer.

Philippe Corbaz est enseignant à l'établissement de Renens-Est et responsable du projet compensatoire intégré. Cet article a été écrit avec la collaboration de Phénya Crettenand et Isabelle Keller.

Notes

- 1 Richoz, J.-C. (2013). *Gestion de classes et d'élèves difficiles. Des exemples concrets et des méthodes d'intervention efficaces pour prévenir et résoudre les problèmes de discipline à l'école.* (4^e édition revue et augmentée). Lausanne: Editions Favre.