



prismes

dans les yeux de la diversité

N° 25 DÉCEMBRE 2018

- 4 **accompagner les métamorphoses de l'école: la parole est au doyen**
françois othenin-girard
- 8 **olivier revol**
des enfants solides, plutôt que des hommes brisés...
anouk zbinden
- 10 **à l'écoute de catherine blaya**
décrochage, désengagement – le facteur climatique
françois othenin-girard
- 14 **enquête au niveau suisse**
l'école: inadaptée aux garçons ?
gwendoline walder
- 20 **olivier delévaux, catherine martinet et edyta tominska**
quand la hep vaud s'interroge sur la prise en compte de la diversité
dans ses enseignements
- 23 **marco allenbach, maya brina et jean-marie cassagne**
accessibilité aux enseignements: la formation continue en première ligne
- 26 **catherine chevalier, marco allenbach, fabien desponds, jean-marie cassagne**
diversité dans une organisation apprenante: cartes sur table
françois othenin-girard et barbara fournier
- 32 **entretien avec claudio bolzman**
modèle suisse sous la loupe
luisa campanile
- 35 **jean-marie cassagne**
jeux de miroirs: diversité et altérité entre hier et aujourd'hui
- 38 **entretien avec nadine giauque et jean-marc böhlen**
pédagogie spécialisée: vers une pluralité des acteurs
mehdi mokdad
- 40 **entretien avec michèle cusinay**
un bilan pour l'enseignement primaire
françois othenin-girard
- 44 **touchez pour voir...**
les yeux de bianca
barbara fournier
- 46 **mylène ducrey monnier**
l'hétérogénéité didactique, un outil pratique
- 49 **entretien avec thierry dias**
maths et diversité: à l'assaut des préjugés
françois othenin-girard
- 52 **michel deruaz et francesca gregorio**
la solitude des étudiants face au problème des maths
- 56 **entretien avec andrea fabian**
maths: les enfants se prennent au jeu
françois othenin-girard
- 60 **valeria dell'orzo**
la grande force éducative de palerme
- 63 **entretien avec sanije sopa**
il faut du temps pour s'adapter à la diversité
luisa campanile
- 64 **entretien avec philip jaffé**
plaidoyer pour un souffle nouveau
luisa campanile
- 66 **entretien avec patrick bonvin**
la diversité: ni un problème, ni une maladie
luisa campanile
- 69 **entretien avec nicole goetschi danesi**
l'art, l'autre: exercice de décentrement
luisa campanile
- 73 **le jeu vidéo: un outil pédagogique utile à l'inclusion ?**
anouk zbinden
- 75 **entretien avec alain melly**
rendez-vous avec ce corps...
françois othenin-girard
- 78 **naomi cahen**
le jeu du *je*
- 80 **dans les rayonnages**
- 84 **> intramuros**
lucienne peiry
face à face avec curzio di giovanni
- 86 **> grand angle**
nicole durisch gauthier
enquête au pays des moocs
- 88 **> marque-page**
libero zuppiroli: du charme résistible des utopies au siècle n°21
barbara fournier
- 90 **> écho hep**

A

Alors que s'élabore actuellement, au niveau cantonal, l'important dispositif global qui repose sur le concept *Vision à 360°* et dont l'objectif est de « répondre avec efficacité et cohérence aux besoins de tous les élèves en favorisant l'intégration et la réussite scolaire », *prismes* publie un dossier sur la diversité.

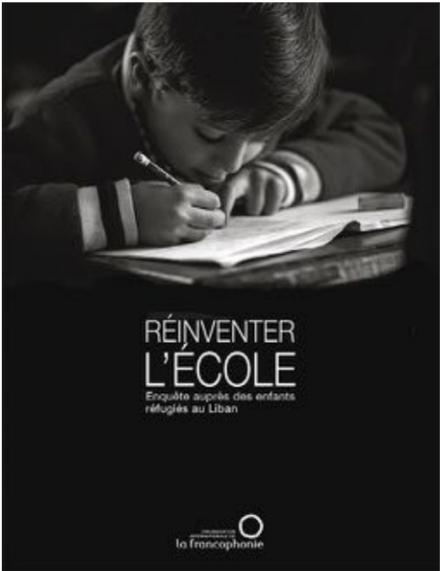
Ce dossier est spécial par sa genèse et son format. Il est né de l'initiative de trois acteurs de la formation et de la recherche en pédagogie spécialisée à la HEP Vaud, Olivier Delévaux, Catherine Martinet et Edyta Tominska, qui ont animé un riche dialogue entre les différentes unités d'enseignement et de recherche de la HEP Vaud sur la question cruciale de la prise en compte de la diversité à l'école, et pris les premiers contacts avec nombre d'auteurs présents dans cette édition.

Fidèle à son approche kaléidoscopique, *prismes* fait donc résonner dans ses pages plusieurs voix, issues de différentes sources de l'ici et de l'ailleurs, pour mieux explorer la diversité jusque dans ses marges, une diversité qui est aujourd'hui au cœur des grands enjeux de l'école comme de la société dans son ensemble. Il y a donc, dans ce numéro, à penser pour inclure, à dé-penser, parfois, pour réinventer. Partenaire active d'un dialogue attentif avec les établissements, le corps enseignant, les partenaires de l'école, mais aussi à l'écoute de ses publics étudiants, la HEP Vaud est à pied d'œuvre pour contribuer, par la formation, la recherche et l'innovation, à l'épanouissement de tous les élèves, quelles que soient leurs différences.

Un hommage aux enfants réfugiés

Parce que la diversité, c'est apprendre à regarder dans les yeux de l'autre, la présente lecture de *prismes* s'accompagne de cette joie sans nom que le photographe Nicolas Camoisson est allé cueillir délicatement, fin 2017, au Liban, auprès d'enfants réfugiés syriens, chassés de chez eux par la guerre, et qui ont eu la chance de retrouver le chemin d'une école, quelque part, sous tente, dans une caravane, et parfois entre quatre murs froids mais réconfortants. Le reporter y a capté aussi le regard de ces maîtresses et de ces maîtres qui disent, avec une formidable tendresse, la passion d'un métier capable de remettre debout le sens d'une jeune vie humaine quand tout le reste autour s'est effondré. Dans un contexte d'extrême fragilité, bonheur d'apprendre et bonheur de transmettre révèlent avec encore plus d'acuité qu'ils sont ces deux piliers sur lesquels se construit la condition d'homme et de femme libres, cette inépuisable espérance du monde.

barbara fournier et françois othenin-girard



accompagner les métamorphoses de l'école: la parole est au doyen

françois othenin-girard

P

Pour le doyen Jean-Claude Othenin-Girard et ses collègues de la direction de l'« Établissement primaire et secondaire d'Avenches et environs », la rentrée 2018 s'est placée sous le signe de jolis défis. Et la prise en compte de la diversité en fait partie.

D'abord, un nouveau collègue vient de sortir de terre, la salle dans laquelle nous nous rencontrons n'a encore jamais accueilli de séance! Mais les chantiers à venir se situent surtout dans les têtes. Et dans les cœurs, comme nous l'explique le doyen.

« L'établissement d'Avenches poursuit la direction de l'école inclusive – en tenant compte de tous les élèves, afin que ces derniers puissent atteindre le meilleur d'eux-mêmes. »

Qu'entend-on par « diversité » à Avenches? « Pour nous, elle représente quelque chose de moderne et une volonté de changement, explique le doyen, qui s'implique dans le processus. Ici, nous mettons en œuvre et testons de nombreuses mesures, cela prend du temps, le sujet est complexe.

Il n'est pas toujours facile pour les enseignants d'accepter cette vision, c'est pourquoi le Conseil de direction a choisi de travailler avec les enseignants. Nous nous trouvons parfois face à des réticences ou des craintes. Nous travaillons donc en priorité avec des petits groupes d'enseignants volontaires. Par la suite, nous espérons que le mouvement fera tache d'huile. Ce qui implique que nous devons réussir. »

Diversité ne rime donc pas avec simplicité. Jean-Claude Othenin-Girard enseigne depuis une décennie. Il a du reste conservé une charge de dix périodes d'enseignement. « Cela me permet de garder un pied dans la pratique, d'avancer avec les collègues en mettant la main à la pâte – tout en suivant les progrès sur le terrain. »

P

Parfois plus de 40% d'élèves d'allophones

La diversité traverse toute la vie de l'école. Qu'il s'agisse de pédagogie, d'administration, de financement, d'organisation, de RH, énumère-t-il. Et, bien sûr, de communication entre les enseignants, les élèves, les parents, la direction...

On la voit tout d'abord se refléter dans la géographie de l'institution. À Avenches, où les niveaux 1 à 11H sont représentés, les classes sont réparties sur trois sites – entre le Collège de Sous-Ville, celui du Château et celui de la Cure. De plus, l'école est également présente sur le territoire

des communes de Vully-les-Lacs, qui accueille des classes de 1 à 8H, de Faoug (1H à 4H) et de Cudrefin (1 à 6H). Il existe encore un bâtiment qui accueille deux classes de Cycle I qui sont restées dans un village, mais qui dans un proche avenir se verront rapatriées sur les lieux cités ci-dessus.

« Dans ces communes, situées à une distance allant jusqu'à 14 km, les réalités socio-économiques sont différentes, les ambiances, le climat de travail, les relations le sont aussi. »

Du côté des élèves, la diversité est d'abord linguistique et culturelle, avec de nombreux enfants allophones, des élèves d'origine suisse alémanique, abondants dans cette région de frontière des langues, des enfants bilingues, d'autres encore issus de l'immigration et des réfugiés. « Sur 1200 élèves, difficile de dire combien sont concernés par cette thématique, en l'absence de chiffres recueillis, remarque-t-il. Dans certaines classes, nous atteignons un taux de plus de 40% d'élèves allophones. »

Autre constat frappant auquel parvient Jean-Claude Othenin-Girard, lorsqu'il sonde la situation scolaire des élèves en fin de 8H: « J'ai constaté que sur 120 élèves, 16 étaient en échec à la fin du premier semestre 2017. Cela faisait près de 15%, ce qui était beaucoup trop. »

Trois années en situation d'échec

Après cette prise de conscience, suit un travail de réflexion au sein du Conseil de direction. Une série de petits projets émergent, englobés dans un projet général nommé « Projet ressources », dont un qui a pour but de limiter les échecs au Cycle II. « Quand les élèves arrivent en fin de 7H en situation d'échec, les difficultés continuent quand ils passent en 8H. Ces élèves se retrouvent



généralement en échec en fin de 8H et redoublent. Ce qui a pour effet d'augmenter les effectifs de la volée suivante. On obtient parfois des classes de 8H de 25 élèves. Les classes sont hétérogènes avec des élèves qui vivent parfois trois années en situation d'échec.»

Le travail des maîtres qui interviennent dans ces niveaux devient réellement compliqué, car il faut différencier les enseignements, adapter des objectifs et donc tenir plusieurs programmes au sein de la même classe. Les enseignants s'investissent dans cette réflexion, mais ils ont besoin d'un soutien de la direction, de pouvoir compter sur elle afin de mettre en place des éléments visant à permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés, et font appel également à de la formation continue. C'est pourquoi la direction promeut un système permettant à chaque élève, en difficulté ou non, d'atteindre les objectifs fixés par le PER par l'intermédiaire d'une pédagogie accessible à tous. Telle est la réalité à prendre en compte.

F

Formation : le doyen va à l'école

Pour accompagner au mieux les métamorphoses de l'école, le doyen Othenin-Girard se forme actuellement afin d'obtenir un CAS en administration et gestion d'institutions de formation. « Mon projet personnel a pour but de diminuer l'échec scolaire au Cycle II. J'ai donc abordé la question de la diversité: il fallait imaginer comment intégrer les élèves qui ont des difficultés et des besoins particuliers dans toutes les classes,

mais sans surcharger les enseignants et tout en leur permettant de suivre le programme.»

Une réflexion a été menée sur le maintien de la classe D primaire qui accueillait plus d'une dizaine d'élèves de niveaux différents. La décision a été prise de la fermer pour cette année scolaire. Ces élèves ont été intégrés aux autres classes. Comment? En mettant à disposition un enseignant spécialisé en charge de l'accompagnement de ces élèves au sein de leur nouvelle classe. Lequel a pour mission d'aider et de collaborer avec le titulaire. « C'est l'une des expériences pilotes que nous menons, ajoute Jean-Claude Othenin-Girard. Nous avons aussi commencé à renforcer l'apprentissage de la lecture. Car un élève de 3H, 4H ou même de 5H qui a des difficultés de lecture est un candidat à l'échec. Il faut donc intervenir plus tôt dans le parcours scolaire, ce que nous a conseillé Serge Ramel, professeur associé à la HEP Vaud et spécialiste de l'éducation inclusive.»

Le suivi, l'épineuse question

À ses yeux, l'intégration sans suivi ne veut rien dire. « Il peut paraître facile d'intégrer deux ou trois élèves de plus qui viennent d'une classe D. Mais ensuite, il s'agit d'atteindre des objectifs qui soient identifiables. C'est toute cette épineuse question du suivi des élèves – un autre projet sur lequel on travaille d'arrache-pied à Avenches.»

« Nous avons mis au point un document qui permet de mieux suivre les élèves lorsqu'ils passent d'une classe à l'autre, explique-t-il. La transmission des informations générales devient possible entre les enseignants – cela permet d'éviter que les mesures prises se perdent dans le désert. Car tout ce qui a fait l'objet d'une décision y figure.»

Obtenir l'adhésion des enseignants implique de soutenir ces derniers dans les différenciations qu'ils mettent en musique.

Le document a été créé, puis mis en place avec une équipe d'une vingtaine d'enseignants volontaires, avant d'être modifié. Il entrera en fonction en 2019 pour tous les enseignants. « Ce portfolio donne une image intéressante et utile du profil de l'élève. Cela fait sens du point de vue de la diversité, car une école inclusive qui est confrontée aux différences et aux difficultés a besoin d'un suivi pour obtenir des résultats.»

Bienveillance, leadership et management de proximité

Obtenir l'adhésion des enseignants implique de soutenir ces derniers dans les différenciations qu'ils mettent en musique. « Pour que cela marche, note-t-il, il faut de la présence, de la bienveillance, du leadership et un management de proximité. Il faut que l'enseignant soit soutenu, qu'il comprenne pourquoi ce projet nous tient à cœur et qu'il sente que la direction prise est la bonne.»

Pour les résultats, il faudra attendre un peu: passées les expériences pilotes, les premières conclusions seront tirées à la fin de l'année. /

La stratégie pour réussir à prendre en compte la diversité consiste à

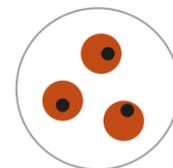
- promouvoir l'accessibilité
- aménager un enseignement différent selon les besoins des élèves
- créer un programme spécialisé
- soutenir les enseignants et les élèves avec la présence des enseignants spécialisés ou d'autres intervenants spécialistes



DIFFÉRENCE ENTRE INTÉGRATION ET INCLUSION



Intégration : en noir, une classe D. Et en rouge, des classes « ordinaires ».



Inclusion : on supprime la classe D et on inclut dans chaque classe rouge « ordinaire » des élèves de l'ancienne classe D.

Dans certaines classes, nous atteignons un taux de plus de 40% d'élèves d'allophones.

olivier revol

des enfants solides, plutôt que des hommes brisés...

anouk zbinden

L « Les enfants atteints de troubles DYS sont des enfants intelligents qui souffrent de ne pas pouvoir le montrer », affirmait Olivier Revol lors d'une conférence à la HEP Vaud en juin dernier, organisée par Florence Wolfahrt, chargée d'enseignement à l'UER Pédagogie spécialisée. Ce neuro- et pédopsychiatre, qui dirige le Centre des troubles d'apprentissage de l'Hôpital neurologique de Lyon, milite depuis de nombreuses années pour que ces enfants retrouvent le plaisir d'apprendre. Car si, comme il le rappelle, les troubles DYS ne se guérissent pas, ils peuvent s'approprier.

Un petit garçon blond dans un harnais sourit à l'objectif sur une photo en noir et blanc : « C'est moi lorsque j'avais trois ans. Et comme vous le voyez, je débordais déjà d'énergie ! », explique Olivier Revol à un auditoire bondé. Lui-même diagnostiqué hyperactif et HP (haut potentiel), ce neuro- et pédopsychiatre a souvent eu l'impression que l'école n'était pas faite pour lui. Comprendre les difficultés d'apprentissage des enfants à besoins particuliers et les aider à mieux se connaître est ainsi devenu en grandissant son cheval de bataille, la cause d'une vie. C'est pourquoi il plaide depuis des années pour une école qui s'adapte aux besoins de ces élèves.

Vous avez dit DYS ?

Ces élèves, ce sont ceux qui souffrent de troubles « DYS », tels que la dyslexie, la dyspraxie, la dysphasie ou la dyscalculie, mais aussi ceux que l'on appelle les « TDAH », pour troubles de déficit de

l'attention avec ou sans haut potentiel, les fameux HP. Comme l'explique Olivier Revol, « Il s'agit d'enfants intelligents qui présentent des troubles des apprentissages dus à une altération spécifique du système cognitif. C'est donc lorsqu'ils ne sont liés ni à une déficience ni à des causes sensorielles, telles que la surdité par exemple, ni à des causes psychologiques, que l'on parle de troubles DYS. »

Le pianiste va bien

En d'autres mots, « quelques cordes sont mal accordées, mais le pianiste va bien ». Toujours soucieux de rassurer les parents des enfants qu'il voit en consultation, Olivier Revol leur répète aussi souvent que possible que la dyslexie ou les autres troubles de l'apprentissage n'empêcheront pas leur enfant de vivre. Et de citer en exemple les nombreuses célébrités qui en ont souffert, à l'instar de JFK, Steve Jobs, le chanteur Mika ou

encore Daniel Radcliffe, l'acteur qui a incarné Harry Potter à l'écran. « J'ai dû moi-même développer mon langage oral pour compenser mes problèmes à l'écrit », confie-t-il. C'est d'ailleurs là que réside la clé : « Il faut donner à ces enfants des stratégies pour qu'ils puissent apprendre à vivre avec ces troubles qui les accompagneront toute leur vie. J'essaie par exemple de faire acquérir aux enfants hyperactifs le réflexe du "Stop, think, go", qui leur permet de mieux gérer leur impulsivité. »

L'effet domino

Cependant, pour être accompagnés au mieux, les enfants à besoins particuliers doivent être diagnostiqués le plus tôt possible.

« Si l'enfant rate le rendez-vous de l'école en termes d'apprentissage, il passe aussi à côté de la fonction essentielle de socialisation qu'elle remplit ». C'est alors que les trois piliers de l'estime de soi que représentent la famille, l'école et les copains peuvent s'écrouler sous l'influence néfaste d'un effet domino indésirable. « Lorsque ces trois piliers vacillent, l'estime de soi a tendance à s'effondrer.

En effet, les problèmes scolaires et sociaux de l'enfant dégradent souvent l'ambiance familiale et finissent par diminuer l'estime qu'il a de lui-même. C'est alors qu'il faut tirer la sonnette d'alarme et aller consulter le médecin de famille », conseille Olivier Revol. Le premier test à effectuer serait toujours celui du QI, qui permettrait dans tous les cas de détecter où l'enfant ressent une gêne : sur les plans de l'oral ou de l'orthographe, par exemple. Néanmoins, les enfants dyslexiques ne pourraient être diagnostiqués avant l'âge de huit ans et doivent être testés par un logopédiste, précise-t-il.



A

Accorder davantage de temps

Selon Olivier Revol, les enseignants se retrouvent donc aux premières loges pour détecter les enfants DYS, mais aussi pour leur permettre de vivre leur scolarité de manière plus harmonieuse. D'après ce spécialiste de la question, le sentiment que leur différence n'est pas comprise engendre une double peine pour l'enfant qui se trouve déjà en difficulté. Il enjoint donc aux enseignants, et plus globalement à l'école, à mettre en place quelques arrangements sur mesure afin de s'adapter aux enfants à besoins particuliers. « Il faut par exemple éviter de faire lire un enfant dys-

lexique devant les autres et tâcher de lui fournir des photocopies agrandies des exercices. Il peut également être judicieux de ne pas pénaliser les fautes d'orthographe dans les tests qui concernent d'autres matières que le français, de calculer plutôt le nombre de mots justes dans une dictée que le nombre d'erreurs, ou encore de prendre le temps de rédiger des commentaires positifs dans les carnets, souvent exclusivement réservés aux remarques négatives. Et dans tous les cas : il est essentiel de leur laisser davantage de temps pour réaliser les exercices ! »

L'égalité à l'école

Si Olivier Revol croit en l'utilité de tels arrangements, c'est parce qu'il estime que l'égalité de traitement à l'école n'aboutit pas toujours à des situations justes dans la mesure où tous les

élèves ne partent pas avec les mêmes cartes en main. Par ailleurs convaincu que les troubles de l'apprentissage et une mauvaise expérience scolaire durant l'enfance peuvent provoquer des séquelles jusqu'à l'âge adulte, il affirme qu'« il est plus facile de créer des enfants solides que de réparer des hommes brisés ».

Vous pouvez prévenir ma maîtresse ?

D'après Olivier Revol, qui a de plus en plus d'interactions avec les enseignants de ses jeunes patients, le domaine de la santé et de l'éducation doivent absolument travailler main dans la main pour que ces enfants soient correctement pris en charge. Une réalité qui se matérialise toujours un peu plus, selon ce pédopsychiatre qui se dit optimiste quant à l'avenir de cette collaboration essentielle. /

à l'écoute de catherine blaya décrochage, désengagement – le facteur climatique

françois othenin-girard

Elle le dit sans ambages : s'attaquer au décrochage, c'est tôt ou tard être appelé à envisager que telle école puisse causer un décrochage. Catherine Blaya, professeure HEP ordinaire dans l'UER Pédagogie spécialisée, codirige le LASALE (Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives). Elle est une spécialiste internationalement reconnue du climat scolaire et des thématiques liées au décrochage, au désengagement scolaire et à la violence à l'école.

Catherine Blaya a obtenu une thèse de doctorat en sciences sociales sur la perception du climat scolaire entre la France et le Royaume-Uni. « La recherche sur les violences en milieu scolaire met en évidence depuis un quart de siècle le lien fort qui existe entre décrochage et victimisation – le plus souvent les multivictimations et le harcèlement, rappelle-t-elle. Une jeune victime de harcèlement a quatre fois plus de risques de décrocher. »

La chercheuse a dirigé les recherches françaises dans le cadre du groupe EU Kids Online d'Internet Sans Crainte, elle participe à de nombreux projets européens pour la prévention et l'intervention contre la cyberviolence et le cyberharcèlement. Un nouveau facteur de décrochage.

Dans le cas de cyberviolences, l'effet sur les jeunes filles et leur réputation est quasi simultané. Les cas de « revenge porn » – soit de l'utilisation sur les réseaux sociaux de photographies intimes et d'injures dégradantes, comme dans le cas d'une rupture amoureuse – sont particulièrement violents. La victime ignore souvent qui est

son agresseur et qui a vu les photos. L'anonymat renforce le sentiment de paranoïa. Elle choisit de ne plus aller dans son établissement par peur du regard des autres – c'est un cas de décrochage.

Quand l'école devient facteur de décrochage

L'établissement scolaire peut être un facteur aggravant. C'est une ligne rouge qui traverse les recherches de Catherine Blaya. S'attaquer au décrochage, c'est tôt ou tard être appelé à envisager que telle école puisse causer un décrochage. « Lorsque nous observons les noyaux durs de jeunes contestataires dans certaines écoles, nous voyons que lorsqu'ils disparaissent, leur rôle est ensuite repris par d'autres élèves. »

Et de mentionner le cas de l'enseignement professionnel qui – en France – est perçu comme une sous-catégorie par les acteurs, y compris par le personnel éducatif. « C'est une grande bêtise, réagit-elle. On est fait – ou pas fait – pour des études. On peut avoir des appétences ou ne pas

en avoir, mais ce n'est pas la même chose. Et enfin, tout enfant dès la naissance a envie d'apprendre. Ce qui n'est pas toujours le cas au cours de la scolarité. Cela aussi, il faut pouvoir en rendre compte !

En 25 ans, on est passé d'une conception où prévalait un échec dû à une éducation familiale déficiente à celle d'une école comme acteur – du moins en partie – du décrochage.

Mais surtout, en plus de l'effet de contexte et de la cumulation des facteurs explicatifs liés à des expériences négatives, ce qui a été compris, c'est que les décrocheurs présentent une immense diversité de profils. Dans certains cas, ce n'est même pas un problème d'acquis des apprentissages. Ceux qui décrochent ont parfois juste envie de faire autre chose, du surf, du vélo : l'école pour eux ne fait pas sens. Robert Ballion parle de « consommateurs d'école », je préfère parler d'élèves inintéressés. D'ailleurs l'ennui est nodal dans le discours de certains élèves en décrochage. »

S

Sentiment d'injustice

L'isolement, l'exclusion, peuvent être des facteurs de décrochage. On le voit aussi avec les adultes, les enseignants qui font l'objet de violences sont souvent eux aussi isolés, remarque Catherine Blaya. Ce phénomène d'exclusion se constate également dans les groupes de jeunes perturbateurs : celui qu'on ne voit plus est de facto exclu. Un chiffre – qui semble rester constant – laisse songeur. Il concerne les injustices perçues.



Les décrocheurs présentent une immense diversité de profils.

Dans certains cas, ce n'est même pas un problème d'acquis des apprentissages. Ceux qui décrochent ont parfois juste envie de faire autre chose, du surf, du vélo : l'école pour eux ne fait pas sens.

« En France, le sentiment d'injustice quant à la gestion de la discipline s'élève à 30% des élèves dans tous les établissements observés, souligne la chercheuse. Ce chiffre semble stable, mesuré en 1995, puis confirmé en 2012 par l'enquête PISA sur le climat scolaire et, plus récemment, dans toutes nos observations. Or le sentiment d'injustice génère des comportements d'opposition à l'adulte et suscite des tensions de part et d'autre. La réponse la plus fréquente invoquée par les élèves, c'est que les adultes ne s'intéressent pas à eux en tant que personne. Bien sûr, tout cela doit être nuancé et objectivé, idéalement en suivant des cohortes sur plusieurs années. » /

> qu'est-ce que le décrochage ?

Catherine Blaya, comment les élèves décrochent-ils ?

C'est l'aboutissement d'un processus qui peut être très long, accompagnant l'élève durant tout ou partie de son cursus scolaire. Parfois, l'accrochage lui-même de l'enfant à l'école ne s'est jamais concrétisé, en raison peut-être d'une expérience initiale négative, de facteurs liés au milieu familial, ou du milieu scolaire lui-même. Dans d'autres cas, ce sont les transitions qui fournissent ces expériences négatives, transition entre le primaire et le secondaire, d'une classe à l'autre. Ou lorsqu'il faut trouver un métier et que les orientations se font par défaut ou qu'elles sont mal préparées.

Pourquoi vous êtes-vous sentie appelée par les problèmes de violence en milieu scolaire, de délinquance juvénile, de décrochage scolaire puis, plus récemment, de cyberviolence ?

Mon intérêt pour le décrochage remonte à mon expérience comme formatrice il y a de nombreuses années, dans une Maison Familiale Rurale. Une institution prévue à l'origine pour les enfants d'agriculteurs, qui leur permettait de suivre leurs études tout en travaillant la moitié du temps sur l'exploitation familiale. Cette formation par alternance permettait de conjuguer apports théoriques et culture de base (à l'école) et expérience pratique (à la ferme). Ces Maisons Familiales Rurales sont devenues ensuite des établissements pour les enfants en difficulté scolaire – c'est dans ce cadre que pour moi, tout a commencé. À l'époque, il y avait encore un internat, les enfants s'impliquaient dans des tâches ménagères et la vie collective. Une philosophie pédagogique prévalait, la Maison Familiale Rurale était conçue avant tout comme un lieu de vie.

Pour apprendre la diversité, commençons par la jouer: puisque, contrairement aux pilotes d'avion, nous n'avons pas de simulateur de vol, utilisons le théâtre!

> intervenir et accompagner efficacement

Qu'est-ce qu'une intervention efficace dans un établissement où le climat scolaire laisse à désirer et conduit aux décrochages? Pour répondre à cette question, je prendrai pour exemple l'intervention «J'adhère» menée en France. L'idée est d'abord d'impliquer tous les membres de la communauté éducative dans le changement, avec une adhésion de principe. Ce qui veut dire qu'il faut éviter une approche «top-down», et surtout que les enseignants aient le sentiment qu'on leur balance une énième réforme au détriment de leurs enseignements.

Pour obtenir un climat scolaire apaisé, il faut ensuite agir sur le réseau social. Car il ne s'agit pas seulement de travailler sur des individus, mais sur toute une perception du climat scolaire dans une perspective systémique. C'est ce qui permet d'apporter de la cohésion dans le climat scolaire.

La stabilité du climat scolaire est le fruit d'un travail en équipe. Avec des temps de concertation réguliers, l'accompagnement des personnes impliquées dans la mise en œuvre, une vision globale, une gestion des difficultés en équipe, du coenseignement, explique-t-elle. Mais aussi la possibilité d'inviter dans sa classe des collègues qui n'ont pas de rôle hiérarchique, comme je l'ai vu au Royaume-Uni. Cela permet ensuite d'échanger sur le fond.

Nous avons besoin d'être écoutés sur nos difficultés et de pouvoir en parler sans danger. Une clé de la réussite des interventions en milieu scolaire est leur pilotage. Il est important que les acteurs en charge de la mise en œuvre puissent bénéficier d'un regard extérieur et d'un accom-

panement tout au long de la mise en œuvre. Travailler en amont du côté des familles, en obtenant le consentement, en respectant le cas échéant le déni d'un handicap, d'une difficulté, d'un problème psychologique. C'est bien légitime! Certaines familles sont ainsi soulagées.

Identifier les élèves à risque de décrochage au préalable – avec un questionnaire qui fasse état de l'évolution de la scolarité, de la perception par l'élève du climat scolaire, du climat de la classe, des problématiques personnelles, (opposition, agressivité, dépression) ou familiales peut orienter le suivi de façon plus efficace.

Former des groupes «climat scolaire» avec les élèves de tous les niveaux

L'école décide ensuite des élèves qui auront besoin d'un accompagnement. Les familles sont informées et donnent leur consentement. L'accompagnement a pour but de créer un climat de confiance entre le jeune et au moins un adulte de l'établissement, et de faire émerger les besoins, qu'il s'agisse de compétences linguistiques, sociales ou psychologiques. Les accompagnateurs pour leur part sont suivis par l'équipe de recherche, en *background*. Le suivi des accompagnateurs fait l'objet d'un vrai pilotage. Un travail spécifique sur le climat scolaire peut être mené avec les élèves qui ont quelque chose à dire. En formant des groupes «climat scolaire» où nous réunissons des élèves de tous les niveaux, en définissant des règles de vie, un secrétaire de séance, etc. En fin d'année, les élèves écrivent une brochure dans laquelle figurent des propositions. Le tout est présenté à l'équipe de direction qui répond à sa convenance. Les adultes, sur le principe, s'engagent à donner réponse aux élèves de sorte à (ré)instaurer du dialogue entre eux et les jeunes.

J'ai aussi eu l'occasion de travailler avec le théâtre de l'opprimé (troupes Entr'Act et Oxo). Une troupe présente aux élèves des situations basées sur l'observation de situations conflictuelles en milieu scolaire. Et invite le public – en l'occurrence les élèves – à monter sur scène pour endosser un rôle et proposer des solutions: un travail sur l'empathie et la gestion des conflits. Des séances pour les adultes – le corps enseignant – sont organisées. L'idée est de partir de choses concrètes et vécues, des situations réelles. Pour apprendre la diversité, commençons par la jouer, puisque contrairement aux pilotes d'avion nous n'avons pas de simulateur de vol, utilisons le théâtre!

Tout cela n'est pas un programme tout fait – de mon point de vue, c'est une démarche.

> de la nécessité du dialogue intra-équipe pour une posture professionnelle adaptée

Lors de mon arrivée dans un *college* d'enseignement agricole et horticole en Angleterre comme enseignante de langues, on m'avait confié pour l'apprentissage du français un groupe d'étudiantes, futures palefrenières. Dès les premières séances, l'atmosphère était tendue. En effet, celles-ci arrivaient régulièrement en retard, s'installaient bruyamment et mon cours était ponctué d'ouvertures de paquets de chips et de bruits digestifs divers et variés selon la consommation de ces jeunes filles. Je percevais cela comme un affichage insolent du manque d'intérêt que suscitait mon cours, voire de l'opposition à la jeune Française que j'étais. Je me crispais au fur et à mesure des semaines et les tensions allaient en augmentant. Jusqu'au jour où, devant la machine

à café, un collègue eut la bonne idée de me demander comment se passait mon intégration. C'est alors que j'explosai, libérant mon anxiété voire mon amertume, alimentées par mon incompréhension d'une situation qui, de mon point de vue, était basée sur de l'opposition systématique.

Un autre regard sur une situation complexe

Le collègue en question, qui sur le moment a dû se dire qu'il aurait mieux fait d'éviter la question, m'invita à réfléchir à la situation différemment. Il m'expliqua notamment que les étudiantes se levaient à 5h tous les matins pour nettoyer les écuries et que par conséquent, quand elles arrivaient à mon cours, elles n'avaient pas pris de petit-déjeuner. Ceci expliquait pourquoi elles se restauraient pendant le cours, ce qui n'avait par conséquent aucun lien avec de l'insolence ou de

l'opposition. Il me proposa d'envisager d'aborder le problème différemment afin d'éviter que la situation, qui était alors déjà bien tendue, ne dégénère.

Le cours suivant, j'abordai directement la question avec mes élèves en leur expliquant que je ne savais pas qu'elles se levaient si tôt pour travailler, et que par conséquent elles avaient besoin de déjeuner, ce qui de toute évidence n'était pas prévu dans leur emploi du temps.

Je leur expliquai de même comment j'avais ressenti leur comportement en fonction de ma culture et de ma socialisation professionnelle. C'est alors que nous avons négocié qu'elles pourraient prendre dix minutes en début de cours pour manger, mais qu'une fois les dix minutes passées, elles devraient se concentrer sur les activités proposées.

Je remercie encore ce collègue grâce à qui j'ai pu apporter un autre regard sur la situation problématique que je rencontrais, et prendre de la distance avec ce que je croyais être correct en termes d'attitude de la part de mes élèves. Après tout, valait-il mieux avoir des ventres vides qui ne pouvaient se concentrer et donc apprendre correctement, ou bien des élèves mises dans les conditions leur permettant de suivre le cours? Depuis, je conseille toujours aux étudiants que je forme de discuter et d'échanger sur leur pratique, mais aussi d'organiser des observations de classe entre collègues.

La solitude, que ce soit au niveau des élèves comme à celui des enseignants, est source de désengagement scolaire, tout comme elle augmente le risque de victimation.

catherine blaya



enquête au niveau suisse l'école : inadaptée aux garçons ?

gwendoline walder

Les garçons ne sont pas performants à l'école. C'est le constat dressé par les auteurs de l'étude menée par le canton de Bâle-Campagne en 2017. Trois autres cantons, Bâle-Ville, Soleure et Argovie, brossent le même tableau. Si les filles semblent mieux réussir à l'école ordinaire, les garçons se retrouvent plus nombreux dans l'enseignement spécialisé. Un garçon de nationalité étrangère aurait par exemple quatre fois plus de chances de s'y trouver qu'une fille suisse. Comment expliquer ces phénomènes ? L'école ordinaire est-elle moins adaptée aux garçons ? Petit tour d'horizon du côté de la Suisse romande.

« Ma fille était la seule fille de sa classe l'année passée ! Elle fréquentait auparavant l'externat médico-pédagogique Horizon. Et là-bas, c'était la même chose ; il y a environ une fille pour cinq garçons. » Pour Valérie Lagall, présidente des parents de La Voie Lactée, le constat est sans appel et rejoint les conclusions de l'étude de Bâle-Campagne de 2017 selon lesquelles « les garçons sont surreprésentés dans les classes spéciales et l'éducation spécialisée ». En effet, la gent masculine représente 63 % des élèves dans les classes spécialisées et les classes d'intégration à l'école obligatoire. Même son de cloche pour les cantons de Bâle-Ville, Soleure et Argovie. Un déséquilibre des genres qui se retrouve également au sein des populations d'élèves de nationalité étrangère. Même les garçons non suisses y sont plus nombreux. « En fin de compte, un garçon étranger a quatre fois plus de chances de fréquenter une classe spéciale qu'une fille suisse. » Ces chiffres correspondent-ils à la situation en Suisse romande ? Et l'enseignement en

classe ordinaire serait-elle moins favorable aux garçons ?

Surreprésentation des garçons dans l'enseignement spécialisé

C'est un fait connu, certaines orientations en termes d'éducation évoluent d'un canton à un autre. L'enseignement spécialisé ne fait pas exception à la règle puisque chaque canton offre des solutions différenciées aux élèves, allant des solutions intégratives visant à introduire progressivement les élèves ayant des besoins particuliers, comme c'est le cas désormais dans le canton de Vaud, à des solutions séparatives où ils sont scolarisés dans des écoles spécialisées. Le canton de Genève constate également une surreprésentation des garçons dans la pédagogie spécialisée : « En 2016, ils représentent près de 70 % des élèves (...) contre 51 % dans l'enseignement public régulier. » La plupart de ces garçons

se trouvent dans des institutions pour élèves ayant des troubles de la personnalité et des apprentissages. À l'inverse, ils sont minoritaires dans les institutions pour personnes polyhandicapées. Valérie Lagall l'explique comme cela : « L'enseignement régulier oriente plus aisément les garçons vers l'enseignement spécialisé car ils se comportent de manière plus explicite que les filles, qui dissimulent davantage leurs difficultés et ainsi ne dérangent pas la dynamique de la classe, contrairement aux garçons. »

Genève n'est pas en reste puisque les cantons de Neuchâtel et du Jura reproduisent le même schéma prédominant dans l'éducation spécialisée et les classes d'intégration. En effet, le service de l'enseignement jurassien précise : « Dans les classes jurassiennes de soutien et de transition, les élèves sont à 64 % des garçons et à 37 % des filles. » Pour ce qui est de Neuchâtel, l'écart est moins important, mais va toujours dans le même sens.

Mais cette surreprésentation des garçons est-elle simplement due à une plus grande capacité de dissimulation de la part des filles, comme le souligne Valérie Lagall ?

S

Socialisation différenciée

La sociologue Gaëlle Goastellec, professeure de sciences sociales à l'Université de Lausanne, affine ce premier élément de réponse en mettant l'accent sur la socialisation différenciée des sexes : « Les filles étant généralement plus en

adéquation avec les normes attendues dans le monde scolaire, elles sont tendanciellement socialisées dans leurs familles pour être obéissantes, appliquées, etc., alors que les garçons ont davantage la possibilité d'être mobiles, actifs, bruyants, etc. »

L'intériorisation de certains comportements amène en partie les garçons à recourir aux classes officielles d'enseignement spécialisé du canton de Vaud, où ils représentent près de 75 % des élèves. Ainsi, on constate que les garçons ont tendance à moins correspondre aux normes scolaires, contrairement aux filles qui s'appliquent pour atteindre le statut de « bonnes élèves ».

Si la surreprésentation des garçons dans l'enseignement spécialisé n'est plus à prouver, le même constat pour les garçons de nationalité étrangère en comparaison avec les filles suisses est plus hasardeux.

Les rapports de deux cantons font le grand écart. Neuchâtel arrive à la conclusion que les garçons de nationalité étrangère se retrouvent en minorité face aux filles ! Tandis qu'à Fribourg, les garçons sont plus nombreux dans les classes de développement, de langue et d'enseignement spécialisé que les filles suisses, par exemple. Difficile ainsi d'établir un constat sans équivoque. En revanche, ce qui ne laisse pas de place au doute, c'est, au final, le maintien de la division genrée du travail. La conséquence ? Les filles prédominent dans les filières académiques.

M

Meilleure réussite des filles dans l'enseignement régulier

Fait confirmé par Muriel Guyaz, déléguée à l'égalité de la HEP Vaud : « L'apprentissage attire en effet moins les filles à la fin de l'école obligatoire ; 13 % de filles et environ le double de garçons. » Dans le canton de Vaud, c'est une évidence. Les filles s'intéressent plus à l'enseignement général, où elles sont 54 % à poursuivre une maturité et 70 % dans les écoles de culture générale. Sans surprise, les garçons, eux, se dirigent en majorité vers les CFC ou les AFP (attestation de formation professionnelle) qui sont délivrés à la suite d'un apprentissage. Fribourg s'aligne également sur cette statistique. Cela reste une conséquence de la socialisation différenciée de genre. Lavinia Gianettoni, professeure en Études de genre à l'UNIL, fait ce rapprochement entre normes intégrées et réussite scolaire : « Les normes qui sont valorisées et qui structurent le cadre scolaire sont très proches de celles qui guident la socialisation des filles, comme la docilité ou la discipline. Ce n'est par contre pas le cas en ce qui concerne le monde professionnel, où les prises d'initiative, l'autonomie, etc., donc les normes plus proches de celles qui structurent la socialisation des garçons, sont beaucoup plus valorisées. »

L'école exclut-elle les garçons ?

Ce décalage entre les normes valorisées dans l'enseignement et celles qui le sont dans le monde professionnel amène à ce que les filles réussissent mieux de manière générale à l'école, mais qu'elles « continuent néanmoins à avoir plus de difficultés que les garçons à faire carrière dans le monde professionnel », selon Lavinia Gianettoni. À l'inverse, la gent masculine occupe plus facilement des postes à responsabilités dans le monde du travail mais a plus de difficultés à s'adapter au milieu scolaire.

« Plusieurs études ont montré qu'enseignantes et enseignants peuvent renforcer, généralement de manière tout à fait inconsciente, les stéréotypes de genre en ayant des attentes et donc en se comportant différemment envers les filles et les garçons. Les attentes à leur tour vont influencer les résultats scolaires des élèves », insiste la professeure Gianettoni. Qui n'a jamais entendu la formule « les filles sont nulles en maths » ou « les garçons sont mauvais en langues » ? D'où la nécessité de penser ces stéréotypes pour éviter que les garçons décrochent et que les filles ne trouvent pas leur place dans le monde du travail. Pour Muriel Guyaz, ce travail doit se faire dans les institutions de formation des enseignants. « Faire de l'école un lieu d'émancipation, de développement d'un esprit critique, autant d'actions à développer encore pour ouvrir le champ des possibles aux élèves et diminuer l'effet du genre sur les trajectoires. »



enquête au niveau suisse l'école : inadaptée aux garçons ?

entretiens avec Muriel Guyaz et Lise Gremion

> Égalité des chances : un travail au quotidien et au long cours

Muriel Guyaz est responsable de l'Instance pour la promotion de l'égalité. Elle fait brièvement le point sur les actions entreprises en faveur de la diversité au sein de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud.

Que fait l'Instance pour la promotion de l'égalité (ipé) pour prendre soin de la diversité, ici à la HEP Vaud ?

Je souhaite préciser d'emblée que le terme égalité est à considérer au sens large, il ne s'agit pas d'un « bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes ». Le mandat de l'Instance est de veiller à ce que chaque personne, issue du personnel ou de la communauté étudiante, puisse bénéficier des mêmes opportunités de réalisation ou de développement. Il est question de promouvoir l'égalité dans les faits entre les femmes et les hommes, l'égalité des chances pour les minorités et l'égalité des chances pour les personnes en situation de handicap.

Pour ce faire, l'ipé, en accord avec les membres de sa commission consultative, fixe ses priorités en termes d'actions, par exemple la réalisation du *Petit Guide parental pour les étudiantes et étudiants de la HEP Vaud* ou l'organisation d'événements tout au long de l'année académique pour sensibiliser aux enjeux actuels de l'égalité. Par ailleurs, j'accueille toute personne qui souhaite échanger, s'informer ou témoigner d'une situation jugée problématique, potentiellement portuse de discrimination.

Cette année, vous avez décidé de reconduire, en collaboration avec l'UER Pédagogie spécialisée (UER PS), une Journée internationale du handicap à la HEP Vaud. Pouvez-vous nous en dire un peu plus sur son contenu ?

Nous avons pensé cet événement en collaboration avec l'UER PS, experte en la matière. Notre intention était de sensibiliser la communauté HEP face à différentes formes de handicaps, visibles ou invisibles, que l'on peut rencontrer dans la vie quotidienne comme dans les classes ou sur le lieu de travail, et de contribuer à faire changer le regard et les représentations pour faciliter l'intégration des personnes en situation de handicap.

L'événement se déroule sous forme de huit ateliers de sensibilisation, dont cinq organisés par des personnes externes, membres d'associations ou d'institutions, qui donnent l'opportunité d'échanger avec des personnes en situation de handicap, d'expérimenter des activités en éprouvant certaines des difficultés vécues au quotidien, et de découvrir des ressources, des personnes à contacter en cas de besoin.

Une ergothérapeute du CHUV anime par exemple un atelier où les participantes et les participants tentent d'écrire munis de moufles ; au-delà de l'aspect ludique de l'expérience, il s'agit de prendre conscience des obstacles liés à la dyspraxie et de réfléchir aux moyens d'action des enseignantes et des enseignants pour accompagner un élève présentant ce type de handicap. Dans l'atelier « Sensibilisation ludique à la surdité, là où se rencontrent les personnes sourdes et entendant », il est question de découvrir quelques signes et de

communiquer avec une personne sourde qui offre café, thé et répond aux questions.

L'atelier « TSARA, un jeu vidéo pédagogique pour changer de regard sur l'autisme » permet de découvrir plusieurs situations du quotidien d'une personne avec autisme. Chaque personne choisit d'occuper un rôle : parente ou parent, enseignante ou enseignant, amie ou ami, et l'aide dans sa vie de tous les jours, de son enfance à sa vie adulte.

On peut encore citer l'atelier « Évoluer en fauteuil roulant, mission possible à la HEP Vaud ? », qui consiste à tester le maniement du fauteuil roulant en réalisant des missions sur le campus, un changement de perspective instructif et questionnant.

Nous avons évoqué la position de l'ipé sur ces questions de diversité, mais qu'en est-il de vous, Muriel Guyaz, êtes-vous en adéquation totale avec cela ou voyez-vous les choses un peu différemment ?

Partager et incarner les principes et les valeurs de l'institution m'a toujours semblé fondamental, tout comme je l'ai fait dans les différents postes occupés, notamment au service de personnes aux prises avec des problématiques liées à leur identité, à leur trajectoire de vie ou d'études. Il en va de ma légitimité, de ma posture professionnelle. J'espère et je souhaite être à la hauteur de celle ou de celui qui m'accorde toute sa confiance en témoignant d'une situation vécue problématique.

Je profite de cette occasion pour vous inviter à lire la « Charte éthique de la HEP » qui présente les valeurs partagées au sein de notre institution.

propos recueillis par mehdi mokdad



> Les garçons ne sont pas tous concernés

Professeure de l'UER Pédagogie spécialisée, Lise Gremion nous invite à penser la surreprésentation des garçons dans l'enseignement spécialisé à travers un autre prisme que celui du rapport de genre.

Lise Gremion, comment expliquer le nombre de garçons dans l'enseignement spécialisé ?

D'une part, même si c'est tentant, il n'est pas possible de réduire ce schéma à la dichotomie filles/garçons. Quant à la question de la surreprésentation des garçons dans les classes spéciales, ce n'est pas n'importe quel groupe de garçons qui est concerné. Ce sont les enfants de familles socioéconomiquement les plus faibles qui sont les plus représentés. La conférence de 2016 « la face sombre de l'effet Matthieu », que j'ai eu l'occasion de présenter, témoigne de la récurrence de ce phénomène. Ce dernier étant aussi vieux que l'histoire de l'école obligatoire et possédant une portée internationale.

Si les enfants de familles socialement vulnérables se retrouvent dans les classes spéciales, sont-ils les seuls ?

Il ne suffit pas d'être un garçon, fils d'ouvrier, étranger, pour être envoyé dans une classe spéciale. Je me suis posé la question de savoir s'il y avait d'autres constantes que l'appartenance sociale, culturelle et de genre corrélées au risque de marginalisation scolaire. L'école y est peut-être pour quelque chose. Elle pose un certain nombre d'obstacles qui créent l'échec de ces élèves. Ainsi, si aucun enseignant n'a l'intention de discriminer les enfants des familles précaires, différents éléments, et qui n'ont rien à voir avec les compétences des enfants, contribuent au cumul de désavantages de ces derniers et principalement des garçons.

Pourquoi est-ce si important de contribuer à mettre en place une école inclusive dans l'enseignement ?

L'inclusion est un horizon vers lequel tend l'école actuellement. C'est tant mieux, mais si l'inclusion scolaire ne vise pas l'inclusion sociale, quel sens

a-t-elle? Ce n'est donc pas tant l'inclusion scolaire qui doit être l'objectif, mais l'inclusion dans la communauté. L'école doit permettre à chaque élève de développer son plein potentiel pour construire un avenir social dans lequel il peut se projeter. Un décrochage scolaire, une mise en marge du système scolaire, sont autant de risques de désaffiliation sociale par la suite, qui nuisent à la cohésion sociale. La Suisse introduit sa Constitution en affirmant que « la force de la communauté se mesure au bien-être du plus faible de ses membres »...

propos recueillis par gwendoline walder

Références

Statistique de Bâle-Campagne, « Knaben in Sonderklassen und Sonderschulung übervertreten », in *Basel Landschaft*.
État de Fribourg, « Élèves, par nationalité, sexe et enseignement suivi, pour l'année scolaire 2016/2017 », in *Annuaire statistique du canton de Fribourg*.
Service de la recherche en éducation, « Élèves de l'enseignement spécialisé public et subventionné », in *L'enseignement à Genève*.
Numerus « Profil, parcours et réussite des élèves en formation postobligatoire », in *Statistique Vaud*.
Lise Gremion, « La face sombre de l'effet Matthieu », in *Vimeo*.



olivier delévaux, catherine martinet et edyta tominska

quand la hep vaud s'interroge sur la prise en compte de la diversité dans ses enseignements

D

Depuis quelques années, un intense travail est conduit à la HEP Vaud par plusieurs Unités d'enseignement et de recherche pour faire le point sur la déclinaison des différents concepts et approches de la diversité au sein même de l'institution. Une démarche riche de sens dans une perspective d'amélioration continue de la qualité. Les professeurs et chercheurs HEP Olivier Delévaux, Catherine Martinet et Edyta Tominska se font l'écho de ce dialogue ouvert.

Les plans d'études des différentes formations proposées à la HEP Vaud sont régulièrement examinés dans une perspective d'amélioration de leur qualité. Au printemps 2016, une évaluation de la présence de la thématique de « l'intégration de la diversité des élèves » dans le plan d'études du Bachelor préscolaire et primaire a été menée; elle a débouché sur un rapport de synthèse diffusé à l'interne.

enseignements, elle peut y être présente de manière sous-jacente. Ceci constitue par conséquent un implicite potentiellement problématique en termes de visibilité. Ces entretiens ont également montré un désir d'échange accru, et une volonté d'une meilleure visibilité des éléments de formation en lien avec la prise en compte de cette diversité des élèves et de la cohérence de la formation dans son ensemble.

Un désir d'échange accru

Cette première phase a permis de recenser les modules traitant de cette thématique et de présenter une cartographie de l'état actuel de la question. Elle a conduit à la mise en évidence de différents niveaux de traitement et d'opérationnalisation de cette thématique dans les enseignements dispensés. Les entretiens complémentaires menés avec les responsables d'Unités d'enseignement et de recherche (UER) ont mis en évidence que même si la thématique n'est parfois pas mentionnée dans les descriptifs de certains

U

Une conception large de la diversité

La recommandation de swissuniversities¹ proposant que « chaque institution de formation des enseignantes et des enseignants dispose d'un concept lié à l'hétérogénéité » fait écho à cette demande. Swissuniversities propose une défini-

tion large de l'hétérogénéité, « définie par des catégories comme le sexe/genre, les aptitudes (en particulier les aspects du handicap), la culture et l'appartenance sociale. Elle est présente dans tous les degrés et types scolaires : autrement dit, l'hétérogénéité c'est la normalité ». Cette définition, ainsi que les bases légales actuelles (LEO et LPS) nous ont incités à adopter une conception large de la diversité, qui ne se limite pas aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation ou à la situation de handicap.

Ainsi, un groupe de travail a cherché à établir un état des lieux du traitement de la question de la diversité des élèves dans les enseignements de la HEP Vaud en s'adressant directement aux Unités d'enseignements et de recherche (UERs) contributives des plans d'études menant aux diplômes en enseignement primaire, secondaire I et II et spécialisé. Trois rencontres inter-UERs ont été proposées durant l'année civile 2017; elles ont permis aux membres délégués de huit UERs de venir présenter les conceptions et approches de la diversité des élèves adoptées au sein de leur Unité. Ces séances étaient ouvertes à tous les membres du corps enseignant. Chaque rencontre, faisant l'objet d'enregistrements et de prises de notes, prévoyait un temps de présentation pour chaque contributrice et contributeur, suivi d'un temps général destiné à mettre en évidence les complémentarités et identités des approches présentées.

En fonction du rattachement didactique ou transversal des UERs et de leurs objets scientifiques, différentes formes de diversité ont été évoquées, confirmant en cela le bien-fondé du choix d'une conception large de la notion. Par exemple, si c'est la *diversité des capacités physiques* qui est prioritairement prise en compte dans le domaine de l'EPS, les *diversités socio-culturelles*, *culturelles* et de *genre* ont été évoquées dans le



domaine de la musique. La *diversité langagière* (et culturelle) étant pour sa part prioritairement considérée dans les domaines du français et des langues et culture. Il a évidemment aussi été question de diversité en lien avec les *compétences cognitives* et de *diversité de la gestion des apprentissages*.

Dispositifs et expérimentation

Les UERs contributives ont toutes mis en évidence des dispositifs visant à développer chez les futures enseignantes et enseignants la prise en compte de la diversité des élèves. Ces dispositifs sont parfois liés à des activités particulières, à des thématiques abordées, à des approches épistémiques choisies au sein des cours et séminaires. Dans d'autres cas, c'est la *diversité* même *des étudiantes et des étudiants* qui est à la base des enseignements. L'expérimentation d'une diversité entre pairs et la mise à disposition de dispositifs visant à ce que le plus grand nombre d'étudiants réussissent à apprendre, favoriserait alors une prise de conscience chez ces futurs enseignants de la nécessité de prendre en compte la diversité de leurs élèves et de mettre

en place des stratégies pour favoriser la qualité de leur enseignement.

Accroître les approches interdisciplinaires

Certaines UERs mettent en évidence que l'hétérogénéité des provenances disciplinaires et/ou culturelles de ses membres constitue déjà un premier signe donné aux futures enseignantes et enseignants de la nécessité de considérer la diversité. Les débats ont mis en évidence le potentiel qui pourrait émerger de l'accroissement d'approches interdisciplinaires au sein de cours et séminaires.

L'objectif serait de démontrer que des avis différents sur un sujet peuvent coexister. Il s'agirait alors d'oser un désaccord concerté pour faire vivre la diversité des approches épistémologiques. On constate également que les dispositifs mis en œuvre pour aider les étudiantes et les étudiants en difficulté, lorsqu'ils existent, ne sont pas vraiment connus des autres UERs et des étudiants non concernés. Ils pourraient cependant servir d'illustration quant à la différenciation et à la prise en compte de la diversité.

Développer une posture éthique et critique

Des contributeurs ont relevé que la propension des systèmes éducatifs à créer de la diversité, et notamment à renforcer des processus d'ethnification, constitue un élément incontournable du contexte dans lequel les futurs enseignants vont évoluer. Face aux phénomènes de stigmatisation et de discrimination, il serait de leur point de vue nécessaire de favoriser chez les étudiants, et au sein de la HEP, une évolution du regard sur la diversité et le développement d'une plus grande sensibilité. Il conviendrait notamment de prendre en compte le rôle des injonctions – parfois paradoxales – liées à la politique éducative (lutter contre l'échec scolaire dans un système qui crée l'échec).

Une entrée par la diversité remise en question

Dans la perspective de réduire les inégalités, de lutter contre l'échec scolaire ou contre l'exclusion, l'entrée même par la diversité des élèves a été remise en question lors de certains échanges. La diversité est souvent vécue comme un problème, mais l'est-elle vraiment ?

olivier delévaux, catherine martinet et edyta tominska
quand la hep vaud s'interroge sur
la prise en compte de la diversité dans ses enseignements

« Ne devrait-on pas interroger sérieusement l'idée même d'entrer par la diversité des élèves? Parce que lorsqu'on choisit cette entrée-là, on se focalise sur les caractéristiques des individus-élèves et puis on les différencie. Cet " allant de soi " véhicule des présupposés qui peuvent nous enfermer pour essayer de répondre à d'autres questions. »

L'importance de privilégier une approche où la différenciation ne se fasse pas au détriment du collectif est une préoccupation évoquée. Il s'agirait de se soucier dès lors d'une base commune dans laquelle l'ensemble des personnes apprenantes puissent se retrouver. La notion *d'accessibilité* ouvre des perspectives de différenciation. Dans cette optique, il conviendrait pour l'enseignante et l'enseignant de se demander à qui ce qu'il ou elle apporte est accessible – ou pas – et comment le rendre accessible au plus grand nombre. Cette approche, qui pourrait paraître a priori individualisante, émerge en fait de l'activité enseignante pour résoudre des problèmes potentiels.

F

Flexibilité, hétérogénéité didactique, conception universelle de l'apprentissage

Enfin, quelques concepts et approches ont été discutés dans le cadre des échanges qui ont suivi les présentations.

Tout d'abord, nous relevons la proposition de travailler avec le concept de *flexibilité* plutôt que de *différenciation*: « La flexibilité se rapporte au contexte du développement, y compris celui de l'enseignement, plutôt qu'à celui de la didactique.

Il s'agit plutôt d'une posture, en opposition avec la rigidité du système. Il s'agit d'exprimer de la créativité au milieu d'un cadre, notamment légal, rigide. L'hétérogénéité didactique est une traduction de cette flexibilité. » Il s'agit de se demander « comment on peut flexibiliser la tâche et quelque part avoir un objectif commun pour tous les élèves grâce à une tâche flexible ».

La *conception universelle de l'apprentissage* (Universal design for Learning) a été mentionnée comme une autre piste consistant à s'intéresser à la variation des modalités de travail. « On a cette nécessité de varier les façons d'amener l'élève à être engagé dans quelque chose, cette nécessité de varier les présentations. » Il s'agit d'une approche ergonomique de l'apprentissage, présente dans la planification de l'enseignement et visant à le rendre accessible en variant les parcours et les entrées.

Une réflexion à poursuivre

Nous relevons la richesse des pratiques et des réflexions mises en évidence par ces moments d'échanges inter-UERs. Cet article constitue une première occasion de communiquer à l'externe sur l'état de la réflexion à la HEP Vaud concernant la prise en compte de la diversité des élèves. Il nous semble intéressant que cette réflexion continue et qu'elle soit suivie d'autres démarches de visibilisation, comme par exemple des publications scientifiques, des journées de réflexion entre formatrices et formateurs et acteurs de terrain, des participations à des colloques. /

Note

¹ swissuniversities (2016). Aspects de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants des classes ordinaires. Recommandations de la Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities adoptées le 14 septembre 2016/ approuvé par le Comité de la CDIP le 27 octobre 2016.

Face aux phénomènes de stigmatisation et de discrimination, il serait nécessaire, selon certains, de favoriser auprès du public étudiant, comme au sein de la HEP, une évolution du regard sur la diversité et le développement d'une plus grande sensibilité.

marco allenbach, maya brina et jean-marie cassagne

accessibilité aux enseignements : la formation continue en première ligne

M

Maya Brina, chargée d'enseignement, Marco Allenbach et Jean-Marie Cassagne, professeurs HEP associés, se penchent ensemble sur le rôle de la formation continue qui accompagne les professionnels dans les pratiques de différenciation, d'intégration et d'inclusion répondant aux exigences des nouvelles lois.

En juin 2016, la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire et la future loi sur l'enseignement spécialisé ont incité la filière Formation continue à mettre sur pied un groupe de travail pour réfléchir aux répercussions possibles de cette législation sur les besoins et les demandes provenant du terrain. Un groupe de formateurs issus de diverses unités d'enseignement et de recherche s'est attelé à un travail de réflexion sur l'ensemble des prestations de formation continue offertes durant l'année 2015-2016. Ce travail avait pour but d'investiguer le rôle actuel de la formation continue et son développement potentiel en faveur des pratiques de différenciation, d'intégration et d'inclusion.

U

Un concept traversant divers courants

Les récentes révisions du cadre légal régulant le système scolaire vaudois (LEO, LPS dont le règlement d'application est toujours en cours d'éla-

laboration), et plus largement les politiques éducatives sur le plan international, ont promu l'idéal d'une école désormais capable de prendre en compte la diversité de tous les élèves. Ce projet s'applique à des problématiques très hétérogènes: la « diversité des élèves » et leurs « besoins spécifiques » peuvent faire référence aux diagnostics médicaux, aux difficultés scolaires spécifiques, à l'alopphonie, aux parcours migratoires, ainsi qu'aux différences socio-économiques et socioculturelles. Cette diversité des problématiques invite les acteurs de terrain, les décideurs politiques, les professionnels et les chercheurs à appréhender globalement le rôle de l'école vis-à-vis de ses usagers, appréhension que synthétise le concept d'accessibilité aux enseignements.

Nous avons retenu cette appellation pour désigner un concept qui traverse divers courants (pédagogie inclusive, design universel, différenciation pédagogique) et qui met l'accent sur la mission de l'école face à la diversité des élèves.

Le rôle de la formation continue apparaît comme central pour accompagner au quotidien les professionnels (à titre individuel ou collectif) pour répondre à cette exigence.

Cours catalogue et prestations sur mesure

La filière de formation continue de la HEP Vaud (anciennement Unité de formation continue) propose depuis plusieurs années deux types de prestations: les cours du catalogue et les prestations sur mesure.

Le groupe de formateurs mandaté, dont nous faisons partie, a étudié d'une part les 331 offres du catalogue annuel de cours auxquels peuvent s'inscrire tous les professionnels de l'école, et d'autre part les 232 prestations sur mesure, dispensées pour répondre à des demandes spécifiques d'accompagnement, d'intervention ou de formation, émanant des enseignants ou de leurs directions.

Dans les deux cas, le premier défi a consisté à délimiter notre champ d'investigation: en effet, les prestations explicitement centrées sur ces thématiques représentent a priori environ un sixième des offres de cours, mais une connaissance un peu plus approfondie des prestations offertes montre qu'en tout cas un tiers des formations abordent d'une manière ou d'une autre ces thématiques.

Pluralité des niveaux d'analyse

Nous avons identifié six entrées à travers lesquelles pouvait être abordée la notion d'accessibilité. De plus, deux demandes de prestations sur mesure portaient sur la souffrance des enseignants.

Nous avons catégorisé certaines prestations sous plusieurs entrées. De fait, le total des pourcentages dépasse 100%. En effet, lorsque l'on s'intéresse plus finement aux descriptifs, voire aux prestations réellement effectuées, il s'avère

que bon nombre de prestations touchent à plusieurs entrées, même lorsque seule l'une d'entre elle est mentionnée de prime abord.

Ce constat nous incite à avancer le postulat selon lequel la thématique de la prise en compte de la diversité des élèves convoque très souvent une pluralité de niveaux d'analyse, allant des prescriptions cantonales à une compréhension plus fine des besoins individuels des élèves, en passant par les pratiques enseignantes, sans oublier le fonctionnement (et le climat) des établissements scolaires.

Nous nous sommes alors intéressés à l'équipe de formateurs chargés de la réception et du traitement des demandes de formations sur mesure (Team PSM, gestion des demandes de prestations sur mesure). Un entretien collectif a débouché sur l'identification des mises en tension suivantes, qui semblent inhérentes au travail de formation aux questions d'accessibilité :

- entre approche collective (pédagogie différenciée, pédagogie universelle, vivre ensemble...) et besoins particuliers désignant un groupe particulier d'élèves;

- entre le contexte institutionnel, législatif, organisationnel, et les pratiques, besoins, représentations, vécus et situations spécifiques des praticiens;
- entre une recherche de réponses communes, de repères standards sur lesquels s'appuyer collectivement, et la nécessité de trouver des réponses spécifiques, au cas par cas, des situations particulières rencontrées par chaque enseignant.

Dans ces trois cas, quel que soit l'axe sur lequel porte la demande initiale, le second axe apparaît soit dans l'analyse de la demande, soit en cours de formation.

Les espaces de formation continue apparaissent ainsi comme des espaces de dialogue, où, à travers les échanges, émergent des mises en tension impliquant des niveaux d'analyse très diversifiés. Cette confrontation à la complexité dépasse l'expertise de chacun, et invite à chercher ensemble, formateurs et praticiens, des issues aux problématiques rencontrées. En tant que formateurs, et en se référant aussi à notre expérience dans le domaine, il nous semble donc

**Développer les compétences,
réfléchir collectivement
aux défis et aux dilemmes :
les espaces de formation
continue apparaissent comme
des espaces de dialogue.**

pertinent de développer nos compétences en analyse des demandes, en négociation, en construction et en adaptation de dispositifs qui puissent répondre aux besoins du terrain, ceux-ci apparaissant en partie durant l'acte de formation lui-même.

Il est également à noter que ces thématiques, même si elles sont davantage mises en avant dans les textes prescriptifs, ont toujours représenté des défis importants pour les praticiens. On peut d'ailleurs se demander, fondamentalement, quel acte de formation destiné à des acteurs de l'école ne serait pas concerné par l'accessibilité... Au-delà du tiers de prestations sélectionnées, combien abordent-elles des questions liées à l'accessibilité des enseignements sans que cela soit mentionné? Des ressources dans ce domaine, au sein de la HEP Vaud, ont-elles été ignorées dans cette démarche? Pourraient-elles être davantage valorisées? Toutefois, est-il nécessaire, voire judicieux, de mentionner toute référence à l'accessibilité, au risque de faire perdre à ce concept son sens ou sa pertinence?

En tous les cas, ce travail de réflexion nous invite à poursuivre, stimuler et développer des échanges entre formateurs issus de secteurs divers de la HEP, afin de développer nos compétences, de nous en faire bénéficier mutuellement, de réfléchir collectivement aux défis et aux dilemmes que nous rencontrons, et d'affiner nos connaissances sur les niveaux de problématiques variés qu'implique la question de l'accessibilité des enseignements. /

ACCESSIBILITÉ ET FORMATION CONTINUE: OFFRES CATALOGUE ET SUR MESURE

Entrées des formations proposées / demandées	% d'offre catalogue	% de prestations sur mesure
désignant des besoins particuliers ou une catégorie d'élèves	54,2	27,3
visant des pratiques d'enseignement pour tous	37,3	14,8
abordant des questions de gestion de classe	16,9	22,7
centré sur les collaborations et l'organisation des mesures d'aide	18,6	25
abordant les relations avec les parents	6,8	1,1
en référence aux politiques publiques et aux règlements d'application	11,9	12,5



catherine chevalier, marco allenbach, fabien desponds, jean-marie cassagne

diversité dans une organisation apprenante : cartes sur table

françois othenin-girard et barbara fournier

L Le point de départ de cette table ronde, mise sur pied par l'équipe de *prismes*, c'est l'envie d'en savoir plus sur un travail de réflexion mené par un groupe de formateurs appartenant à diverses Unités d'enseignement et de recherche (UER) de la HEP Vaud, travail portant sur les prestations de formation continue en lien avec le thème de la diversité ou, plus précisément, de l'accessibilité des enseignements à tous les élèves. Et ceci en tenant compte des prescriptions légales : la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS).

Autour de la table se trouvent Catherine Chevalier, responsable de la filière Formation continue, Marco Allenbach, professeur HEP Vaud associé spécialisé dans l'accompagnement individuel et collectif, la psychosociologie du travail et des organisations, ainsi que dans l'analyse des pratiques d'intervention et de collaboration à l'école. Jean-Marie Cassagne, professeur HEP Vaud associé, spécialisé dans l'approche psychosociale clinique des institutions socio-éducatives et les dimensions relationnelles et affectives du travail pédagogique. Et Fabien Desponds, collaborateur scientifique auprès de la filière Formation continue et chargé d'enseignement pour l'Unité d'enseignement et de recherche AGIRS.

Précisons que cette table ronde complète l'article rédigé par cette équipe pour *prismes* (cf. pp 23-24). Comme l'expliquaient en amont nos interlocuteurs, le travail sur cette thématique traverse une pluralité d'offres, faisant soit explicitement référence à la problématique de la diversité, soit par déduction – ou, de manière incidente, par une

demande émanant du terrain. « Notre réflexion nous incite à avancer le postulat selon lequel la thématique de la prise en compte de la diversité des élèves convoque nécessairement une pluralité de niveaux d'analyse, allant des prescriptions cantonales à une compréhension plus fine des besoins individuels des élèves, en passant par le fonctionnement (et le climat) des établissements scolaires et les pratiques enseignantes, écrivaient-ils. Quelles sont les incidences de cette complexité sur nos pratiques de formateurs ? Comment peuvent-elles être soutenues ? Et comment pouvons-nous, en tant qu'organisation apprenante, répondre aux défis soulevés ? »

Contexte de la discussion à la HEP Vaud

Avant d'aborder ces questions passionnantes, quel a été votre point de départ ?

Marco Allenbach La démarche a été initiée au sein de la filière Formation continue, en propo-

sant à des formateurs de se réunir et de réfléchir à un concept, ou plutôt à un ensemble de concepts, dont les définitions posent question : inclusion, intégration, diversité, différenciation... La filière souhaitait se préparer à des changements légaux récents ou en cours : loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et loi sur la pédagogie spécialisée (LPS). Nous nous sommes partagés en trois groupes de travail. L'un s'est penché sur un travail conceptuel, à partir d'une revue de littérature. Les deux autres groupes ont étudié ce qui se faisait en formation continue : les formations offertes dans le programme annuel de cours, et les prestations sur mesure, négociées à partir des demandes du terrain.

Nous avons choisi le terme d'*accessibilité aux enseignements*, pour remettre la focale sur la mission pédagogique de l'école. Nous avons transmis les fruits de notre travail à la filière Formation continue, avec qui nous avons poursuivi nos échanges. Un travail a été réalisé pour identifier les pistes d'action possibles.

Catherine Chevalier Au travers de ce groupe de travail inter-Unités d'enseignement et de recherche, il s'agissait de donner plus de visibilité aux thématiques traitées par la formation continue, de débattre du cadre de référence, et de concentrer et de renforcer l'offre du programme de cours de la filière Formation continue pour viser plus d'efficacité. Nous voulions le faire de manière souple, c'est-à-dire sans imposer un cadre strict mais en favorisant le débat.

La riche offre pouvant donner l'impression d'une réflexion un peu éclatée, nous visions une réflexion coordonnée et globale au niveau de la HEP. En réunissant des membres de plusieurs Unités d'enseignement et de recherche, l'intégration des élèves devenait ainsi un thème transversal, articulé notamment à celui du numérique



(MITIC), qui figure parmi les « priorités » de l'école vaudoise.

Ce groupe inter-UER placé sous la responsabilité de Fabien Desponds a été précurseur, puisque d'autres ont démarré ensuite, avec des thèmes comme École et Migration, Harcèlement et cyberharcèlement.

Fabien Desponds En effet, fin décembre 2016, nous avons reçu quelques demandes de prestations sur mesure qui portaient sur un cas précis dans une classe.

Par exemple, comment faire un programme personnalisé ? Avec l'arrivée programmée de la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS), la crainte existait d'être submergés par une déferlante de demandes individuelles, et partant d'un manque de ressources pour y répondre. C'est ce qui a stimulé notre réflexion. Et l'idée de mettre en place un groupe de travail inter-Unités d'enseignement et de recherche est venue assez naturellement. Chacun a fini par y trouver sa place.

U

Une injonction politique

Jean-Marie Cassagne Cette problématique s'exprimait depuis plusieurs années sur le terrain. Mais ce qui apparaissait jusqu'alors comme lié à un climat idéologique ou politique qui mobilisait les acteurs pouvait – à la faveur de la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) et de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) – devenir une injonction politique qui était plus massive. Et à laquelle les acteurs de terrain allaient devoir répondre dans les termes mêmes qui sont fixés par la législation, et pas seulement en fonction des problématiques de terrain qu'ils rencontrent au quotidien.

C'était aussi un motif de constitution de ce groupe¹.

Logique de réseaux et transversalité

Fabien Desponds Dans les Unités d'enseignement et de recherche, nous avons alors senti cette volonté de saisir l'opportunité de partager un espace de réflexion. Cela nous renforçait également dans notre rôle de filière de réunir les différentes Unités d'enseignement et de recherche autour de problématiques transversales.

Marco Allenbach Et cette thématique de l'accessibilité s'y prête particulièrement, car elle touche à plusieurs niveaux de problématiques : de la prise en charge spécifique de certains besoins particuliers au fonctionnement des établissements scolaires, en passant par les collaborations interprofessionnelles, la gestion de classe, les projets pédagogiques individualisés, la pédagogie différenciée, etc.

En étudiant les prestations de formation continue, cette pluralité de niveaux a été mise en évidence : elle apparaît déjà dans les descriptifs du programme annuel de cours ou dans les contrats de

Trouver un équilibre, inciter sans toutefois prescrire de manière sclérosante, mais favoriser les synergies et les interactions souples.

Quelques éléments saillants...

- Réunir les acteurs pour faire évoluer le regard très individualisant (un enseignant, un élève, un problème) pour favoriser les synergies débouchant sur des réponses globales.
- Entendre les problèmes, répondre aux sentiments d'incompétence, promouvoir une pensée collective tout en respectant la liberté de chacun.
- Se souvenir que beaucoup d'avancées de la pédagogie spécialisée nourrissent aujourd'hui l'enseignement régulier.
- Passer de l'accompagnement d'un changement de loi au développement de systèmes apprenants, car l'accessibilité aux enseignements est un défi permanent.

prestations sur mesure, mais souvent d'autres niveaux apparaissent en cours de formation. Par exemple, des enseignants font une demande par rapport à la dyslexie, mais leur quotidien, c'est une classe entière, avec un élève considéré comme dyslexique, peut-être deux, parmi d'autres élèves dont certains ont aussi des difficultés d'apprentissage de l'écrit ou d'autres problématiques. Sans doute un ou deux logopédistes ont-ils été sollicités, peut-être un enseignant spécialisé. Du coup se pose la question de la collaboration, mais aussi de l'organisation de l'accès aux prestations dans l'établissement scolaire. À quelque niveau que l'on intervienne, on est amené à prendre en compte les autres niveaux. Dans une formation portant sur la différenciation pédagogique, les participants vont amener aussi des difficultés liées au cadre d'évaluation, ou à certains besoins particuliers spécifiques, ou à la collaboration interprofessionnelle.

Cela a-t-il débouché sur une nouvelle offre de formation continue ?

Catherine Chevalier Au final, il n'existe pas une prestation de formation standard qui puisse

répondre à l'ensemble de ces problématiques, mais plutôt un constat : ces échanges entre formateurs d'Unités d'enseignement et de recherche différentes ont fait évoluer nos prestations. Il nous semble donc important de continuer à échanger entre formateurs issus de différentes Unités d'enseignement et de recherche, car nous sommes constamment appelés à répondre à des questions des praticiens qui concernent tous ces niveaux de problématiques.

Comment construire une organisation apprenante

Jean-Marie Cassagne Cela dit, l'école travaille avec la diversité depuis au moins un siècle et demi, avec des différences selon les contextes politiques et le mandat que l'on accorde à une institution à un certain moment. Il fut un temps où l'on pouvait se payer le luxe de ne répondre à cette question de la diversité que par le biais de la différenciation structurale et de la sélection scolaire. L'idée n'est pas non plus d'ajouter une case « diversité » à tout ce qu'il faut déjà faire. Je vois plus la diversité, aujourd'hui, comme un ana-

lyseur des problématiques de l'école, un terme qui permet d'établir un lien entre le terrain et la recherche. Ce n'est somme toute qu'une manière de définir le problème dans un contexte donné.

Fabien Desponds L'idée est de construire à partir de ce constat une organisation apprenante à même de s'engager dans une dynamique d'action commune incluant les services employeurs du DFJC, les établissements scolaires, les institutions spécialisées, la HEP Vaud, les enseignants, les élèves. Travailler ensemble afin d'apporter des réponses concertées tenant compte de la réalité de chacun. Et obtenir au final un système apprenant où les acteurs montent progressivement en compétences.

Que faut-il comprendre par « organisation apprenante » ?

Fabien Desponds Il s'agit d'un système qui s'auto-entretient. J'aime bien la métaphore du pêcheur auquel on donne un poisson ou à qui l'on apprend à pêcher. L'idée est de créer les conditions-cadres et les opportunités pour continuer à évoluer, à avancer.

Marco Allenbach Du même coup, cela change notre rôle. Si l'on reprend l'exemple de la dyslexie, jusqu'où devons-nous transmettre à un groupe d'enseignants des savoirs et des techniques liés spécifiquement à la dyslexie, alors qu'il ne s'agit que d'une problématique parmi beaucoup d'autres, et que des logopédistes sont rattachés au système scolaire ? Mais permettre à tous les élèves d'apprendre restera de toute façon un défi permanent. Il est donc aussi intéressant de contribuer à développer un système scolaire qui soutienne les professionnels, à travers, entre autres, la coopération entre enseignants réguliers, logopédistes et enseignants spécialisés. Évitions de court-circuiter des

ressources à l'interne de l'établissement, ce qui serait contre-productif.

Jean-Marie Cassagne Dans le système scolaire, on est habitué à penser la transmission du savoir et l'apprentissage selon une forme asymétrique : un enseignant enseigne à des élèves, en l'occurrence des enfants. Ici, nous sommes dans une logique de formation d'adultes. Ce n'est donc pas comme si la HEP Vaud venait éclairer de ses « lumières académiques » l'obscurité du terrain. C'est d'abord un dialogue, une coconstruction – en d'autres termes la logique d'une organisation apprenante. De faire en sorte que nous puissions nous, les formateurs, aussi apprendre quelque chose du terrain. Je pense ici à la formule de Guy Jobert (professeur honoraire à l'Université de Genève et professeur émérite au Conservatoire national des arts et des métiers) : « Pas assez de théorie rend aveugle – trop de théorie rend sourd ! »

Quelles sont les pistes d'actions que vous privilégieriez ?

Catherine Chevalier Nous nous sommes demandé si, pour accompagner la diversité des demandes du terrain, il fallait mettre sur pied un pool de compétences. Pour ne pas répondre avec des modalités prédéterminées, des cours sur étagère, mais en disposant d'une dynamique d'intervention autour de cette thématique. En réunissant autour d'une table les personnes qui réfléchissent et qui, de par leurs interactions, peuvent produire à la fois des connaissances et des prestations.

F

Favoriser des interactions souples

Jean-Marie Cassagne Difficile de savoir si on peut décréter par une voie hiérarchique et descendante qu'une organisation va être apprenante. Ou si la responsabilité de la hiérarchie ne serait pas plutôt dans le fait d'autoriser l'organisation à être apprenante. Et donc ne pas forcément être dans une logique de prescriptions, mais partir de ce qui existe déjà. Non pas de construire quelque chose de nouveau, mais de rendre visible ce qui existe déjà et peut être explicité au travers d'une action de formation continue. Permettre aux acteurs d'avoir une certaine autonomie de penser, voire une certaine liberté de penser.

Catherine Chevalier Trouver un équilibre, inciter sans toutefois prescrire de manière sclérosante, mais favoriser les synergies et les interactions souples. Tout en tenant compte des besoins du système, ainsi que de la réalité et de la complexité du terrain.

Marco Allenbach Lorsque différentes Unités d'enseignement et de recherche prennent l'habitude de se parler et de découvrir leurs compétences réciproques, elles s'enrichissent et cela leur donne plus de forces pour trouver des solutions.

Catherine Chevalier Nous identifions les enjeux du développement de compétences à quatre niveaux : au sein de la HEP Vaud, qui devient une organisation apprenante en renforçant chez les formateurs des compétences d'accompagnement des établissements. Les enseignants deviennent des praticiens apprenants et les établissements des organisations apprenantes au sein du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). En fait, tout interagit pour qu'il y ait des réflexions qui se tissent entre les différents niveaux.

Fabien Desponds Oui, et il faut éviter les structures « assises ». Ce qui implique de travailler une dynamique de projets mobilisateurs permettant de renforcer l'autonomie des établissements, en liant davantage formation continue et terrain sur la thématique de l'accessibilité, en développant plus de prestations sur mesure pour les enseignants et les établissements, ou encore via les journées cantonales de formation continue.

En résumé, de construire une architecture qui fasse le pont entre la formation continue et la constitution d'un projet d'établissement, en renforçant également les liens avec le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) et les Directions générales de l'enseignement obligatoire (DGEO) et postobligatoire (DGEP). /

Note

¹ Lire à cet égard le Rapport annuel de la HEP Vaud 2016 (p. 38). Le but est de favoriser l'inclusion, la différenciation, ou, en d'autres termes « l'accessibilité aux enseignements ».





entretien avec claudio bolzman modèle suisse sous la loupe

luisa campanile

C

Claudio Bolzman, docteur en sociologie, professeur à la Haute école de travail social de Genève, est un chercheur spécialiste des questions sociales liées à la migration. La Suisse, une société plurielle, pose un défi permanent aux élèves étrangers. Mise en lumière des contradictions du système scolaire et du modèle intégrationniste suisse.

Vous faites état, dans plusieurs de vos recherches, de la réussite scolaire et professionnelle des enfants et des jeunes issus de la migration. Qu'en est-il ?

Claudio Bolzman: en 2000, un projet de recherche pionnier, portant le nom de « *Transitions de l'École à l'Emploi* », part avec un échantillon de 6000 jeunes arrivés au terme de leur scolarité obligatoire. Il s'agissait d'analyser les transitions des jeunes entre le secondaire I et le secondaire II, puis vers le tertiaire. Le but était de renforcer et de faciliter ces transitions, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique s'était fixé comme objectif que 95% des jeunes obtiennent un certificat de maturité ou de culture générale ou d'apprentissage, voire un diplôme du niveau tertiaire. D'après l'Office fédéral de la statistique, ce chiffre s'élève actuellement à 93% pour les jeunes nés Suisses et 77% pour ceux qui sont nés étrangers.

Les élèves nés étrangers réussissent moins bien leur scolarité que ceux nés Suisses. Faut-il y voir une forme de déterminisme social ?

Il y a des facteurs déterminants dans la réussite scolaire des élèves, nous les connaissons depuis

longtemps. Ce sont: la connaissance de la langue, le niveau de formation des parents et le type de permis de séjour de la famille. Des recherches récentes portent sur la corrélation entre l'origine migratoire et les inégalités scolaires. Si je prends les descendants d'immigrés italiens et espagnols, leur parcours scolaire se rapproche, en considérant les deux dernières décennies, de celui des natifs. Ce n'est pas le cas pour les jeunes issus de la migration turque, portugaise, et de l'ex-Yougoslavie. Diverses études menées dans le canton de Genève et le canton de Vaud mettent en évidence que la majorité des personnes appartenant à la seconde génération d'ex-Yougoslavie n'a d'autre choix que de rechercher un apprentissage dual, souvent à exigences scolaires basses, subissant une concurrence importante et une discrimination à l'embauche. Pour l'anecdote, encore l'autre jour, j'entendais un entrepreneur se plaindre du fait que l'un de ses clients ne voulait pas avoir des ouvriers albanais chez lui. Ce client a omis de s'enquérir des compétences de ces ouvriers en matière de construction. Les préjugés sont encore durs à éradiquer.

Les inégalités dues à l'origine persistent face à la réussite scolaire. Pourtant, le système scolaire suisse met en place des dispositifs.

Oui, des mesures existent, bien sûr, comme par exemple les classes d'accueil, d'intégration et de transition, ou la traduction de l'information aux parents d'élèves allophones. Elles sont cependant insuffisantes. Et surtout, elles dépendent des mises en application aux niveaux cantonal et communal. Et d'un endroit à l'autre, les sensibilités à ce sujet sont très différentes.

Pour comprendre la problématique des élèves nés étrangers, il faut déjà commencer par prendre en considération une caractéristique fondamentale du système scolaire suisse: c'est un système très sélectif. Qui plus est avec une sélection précoce. Si vous arrivez dans le système scolaire suisse après l'âge de 10 ans, ce sera particulièrement difficile d'attraper le train en marche.

Le système suisse propose-t-il actuellement un modèle d'école inclusive ?

C'est relatif. Si je considère le fait que tout le monde doit, selon la loi, aller à l'école, alors je peux répondre par l'affirmative. Or, comme le système scolaire suisse est très sélectif, il induit forcément une hiérarchisation. Je ne peux pas affirmer alors qu'il s'agit d'un système inclusif. Je dirai même que l'on assiste à une ségrégation sociale dans les filières courtes qui, nous le savons, sont mal vues. Fréquenter tôt un groupe social, le groupe-classe, avec le sentiment qu'il y a une élite, aboutit à des processus sociaux tels que l'exclusion, légitimée par le système, ou d'autoexclusion.

La cohésion sociale commence déjà à l'école. Les parents ont besoin qu'on leur montre des modèles où la réussite de leurs enfants est possible tout en gardant également les camarades plus faibles. Se familiariser, enfant déjà, avec la recherche commune de solutions permet le développement précoce de compétences péda-



gogiques et éthiques. La Finlande reste exemplaire en la matière; ce pays a fait parler de lui régulièrement ces dernières années, en raison de ses excellents résultats dans les tests PISA. Dans ce pays, les enfants suivent ensemble toute leur scolarité obligatoire. L'investissement auprès des enfants en difficulté, qui ne sont pas exclus pour autant du groupe, occupe une belle part dans le budget de l'éducation. Sur le long terme, cet investissement ne coûte pas plus à la société.

L'école a un pouvoir intégrateur. Il faut agir dès le plus jeune âge en proposant une socialisation plus précoce, et surtout il faut être attentif à ne pas décourager les élèves issus de la migration et/ou issus des milieux sociaux défavorisés. La perte de motivation, le décrochage scolaire les touchent davantage.

Vous relevez les contradictions du système scolaire quant à l'inclusion, ou pas, des élèves issus de la migration. Ces contradictions conditionnent-elles sur le long terme leur sentiment d'appartenance ?

J'ai pu mettre en évidence dans une recherche sur la deuxième génération de migrants la corrélation suivante: ceux qui demandent à être naturalisés ont en général une meilleure formation que ceux qui restent étrangers. Ces derniers ont le plus souvent une attitude d'autoexclusion: ils ne demandent pas le passeport rouge à croix

blanche. Ou parfois, il arrive qu'ils aient été refusés. Je fais un autre constat: une fois sur le marché du travail, les naturalisés ont de meilleurs salaires.

Le système de naturalisation en Suisse est un système lui aussi très sélectif. Outre le niveau de formation qui intervient dans le fait de demander ou pas la nationalité, il y a un autre facteur à considérer: la durée. En Suisse, pour acquérir la nationalité, il fallait compter douze ans de résidence. Depuis peu, dans certains cantons, nous sommes passés à dix ans, pour les permis C. Dans un pays qui se veut « hyperdémocratique », c'est encore plus douloureux de ne pas réussir à acquérir la nationalité du lieu où l'on réside. C'est aussi une grande perte pour la démocratie, car on se retrouve alors avec une société à deux vitesses.

La Suisse sera de plus en plus multiculturelle, comme le souligne la conseillère fédérale Simonetta Sommaruga. Appartenir à la société d'accueil relève-t-il d'une épreuve initiatique ?

Nous sommes dans une société de la diversité. Diversité interne de par des régions linguistiques différentes, diversité de par les préoccupations identitaires telles que la prise en compte du genre ou du handicap, diversité aussi de par les vagues migratoires successives. Le monde des

Il faut agir dès le plus jeune âge en proposant une socialisation plus précoce, et surtout il faut être attentif à ne pas décourager les élèves issus de la migration.

entreprises a très bien compris qu'il faut prendre en considération cette diversité amenée par les employés d'origine étrangère. Les entreprises de la haute technologie, ou comme du reste la Coop ou la Migros, en font une valeur ajoutée. La diversité culturelle de leurs employés est considérée par le management comme source de créativité, d'innovation. Je crois qu'à ce sujet la Suisse a mieux saisi que l'Allemagne les enjeux de cette diversité.

Toutefois, même si les entreprises jouent la carte de la diversité, une tension entre deux pistes demeure: d'une part, accepter et valoriser la diversité et, d'autre part, s'aligner sur un modèle standard. Quand vous êtes face à une grille d'évaluation, il n'y a pas beaucoup de place pour ce qui s'écarte de la norme attendue.

Le système scolaire interroge, les perspectives que donne un État quant à la place des migrants. Quelles sont-elles pour la Suisse ?

La Suisse est un pays au pouvoir décentralisé, et les communes ont aussi leur mot à dire quant à la place des migrants dans la société. Le modèle fédéral s'est modifié au cours du temps.

Jusque dans les années nonante, le modèle fédéral se caractérise par le fait que l'on demande aux étrangers de laisser de côté leurs valeurs, leurs manières de penser ou d'agir. À cette époque, on demande aux étrangers de passer par une phase d'acculturation pour être assimilés à la société d'accueil. Ils doivent se fondre dans celle-ci et cesser d'exister en tant que groupe socialement visible.

Dans les années nonante, on assiste à une transformation du marché au niveau mondial, avec une augmentation de la mobilité géographique. En 2002, la Suisse signe avec l'Union européenne l'accord sur la libre circulation des personnes. En 2006, le peuple suisse vote oui à la nouvelle loi sur les étrangers et à la révision de la loi sur l'asile, lesquelles entrent en vigueur en janvier 2008. Quelles en sont les grandes nouveautés? En deux mots, une amélioration de la situation des étrangers, dont le séjour est légal et durable. C'est écrit noir sur blanc qu'il faut prévoir des mesures pour intégrer les étrangers, en particulier ceux qui ne sont pas ressortissants de l'Union européenne.

Le nouveau modèle, le modèle intégrationniste, présent depuis la fin des années nonante, marque-t-il une volonté de se rapprocher des étrangers ?

C'est un modèle qui propose une perspective plus subtile que le modèle basé sur l'assimilation, car l'inclusion dans la société est stipulée en tant que processus réciproque. En effet, les étrangers doivent s'adapter à la société d'accueil et la société d'accueil doit faciliter l'intégration, ce qui se traduit par des propositions pour rendre possible cette dernière.

Les étrangers doivent montrer qu'ils s'engagent activement dans l'apprentissage de la langue locale, l'acquisition d'information sur les institutions et le fonctionnement de la société, et qu'ils peuvent être autonomes financièrement. Si les personnes étrangères n'atteignent pas les objectifs fixés, elles continueront à se trouver dans une situation juridique provisoire et précaire.

Concernant cette fois l'implication de l'État, je n'ai pas encore eu connaissance de sanctions prises à l'égard des cantons ou des communes s'il n'y a pas assez de mesures ou d'offres de prestations proposées aux étrangers. Il y a donc une asymétrie dans l'application de cette loi sur les étrangers.

En conclusion, je me permets de dire qu'avec le modèle intégrationniste, le soupçon demeure: ce sont les étrangers qui doivent faire un effort. La responsabilité individuelle dans ce modèle est très forte. En Suisse, l'autonomie financière reste le critère prépondérant à l'intégration. Or, parfois il y a des barrières légales, comme un permis de séjour précaire, ou des préjugés qui rendent difficile l'accès au marché du travail. Cependant, le modèle intégrationniste n'est pas une particularité suisse: il tend à se répandre dans la plupart des pays européens.

Si nous voulons vraiment des sociétés démocratiques et pluralistes, nous devons promouvoir le fait que les individus ont « le droit d'avoir des droits », pour reprendre l'expression de la philosophe Hannah Arendt. Si l'on opte pour une perspective citoyenne, cela signifie que chacun est considéré comme un être humain à part entière.

La crise des politiques migratoires affecte les différents pays européens, et par conséquent aussi la Suisse. Le ton s'est durci. Avez-vous encore l'espoir d'une société inclusive ?

Nous traversons une crise de la solidarité. Nos démocraties ne sont pas faites pour des gens mobiles, alors même que la mobilité est fortement valorisée dans les discours publics. Actuellement, ce sont les États qui « donnent » à incarner la citoyenneté. Et c'est là le problème: dès que je me retrouve en dehors de mon État, je perds une partie de mes droits. En effet, je ne peux pas les exercer dans le pays de résidence, là où je vis mon quotidien.

Si nous voulons vraiment des sociétés démocratiques et pluralistes, nous devons promouvoir le fait que les individus ont « le droit d'avoir des droits », pour reprendre l'expression de la philosophe Hannah Arendt. Si l'on opte pour une perspective citoyenne, cela signifie que chacun est considéré comme un être humain à part entière, qui appartient à la communauté de son lieu de vie et qui peut participer activement aux décisions concernant cette communauté.

Tout au long de ma carrière de chercheur, j'ai souvent fait le constat que la subjectivité des chercheurs intervient pour penser le cadre théorique, même si elle va de pair avec la rigueur dans la collecte et le traitement de l'information. Notre pensée est profondément ancrée dans notre subjectivité. Ma vocation est née du désir de connaître, et de faire connaître, vraiment ce qui se passe avec la migration. /

jean-marie cassagne jeux de miroirs : diversité et altérité entre hier et aujourd'hui

Jean-Marie Cassagne, professeur associé à la HEP Vaud (UER PS), spécialisé dans l'approche psychosociale clinique des institutions, attire notre attention sur les mémoires, intitulés *Leurs droits, malgré tout* (L'Aire, 2010), de Christian Ogay – qui fut successivement premier chef du Service de l'enseignement spécialisé, puis fondateur et premier directeur du Séminaire cantonal d'enseignement spécialisé. Ou quand le passé éclaire le présent...

Christian Ogay relate le déroulement des examens annuels dans une école primaire du Jura-Nord vaudois, tels qu'il lui fut donné d'y assister alors qu'il commençait tout juste d'exercer son métier d'enseignant au début des années 1950: « On m'a dit qu'il fallait décorer les corridors de l'école avec les dessins de la classe. Une exposition de cahiers et de travaux manuels divers a été préparée. Les enfants arrivent endimanchés. Soudain, tout prend des allures de fête. Avant huit heures, la municipalité et la commission scolaire débarquent gravement et se répartissent dans les classes en escouades solennelles.

La veille, les formules d'examens, identiques pour toutes les classes primaires du canton, selon les degrés, sont arrivées du DIPIC chez le président de la commission scolaire. Le moment venu, il incombe aux enseignants d'ouvrir les enveloppes devant les élèves et les représentants des autorités communales. Pas de tricherie possible. »

La distance temporelle qui nous sépare de cette scène peut à certains égards nous la faire paraître comme désuète: il semble peu vraisem-

blable aujourd'hui qu'à l'occasion d'examens annuels, les parents « endimanchent » leurs enfants, et que les enseignants se sentent tenus de décorer leurs classes ou d'y organiser une exposition de dessins et de travaux manuels pour donner « des allures de fête » aux bâtiments scolaires... On n'imagine pas davantage les enseignants de nos jours ouvrir en présence des autorités communales (se répartissant dans les classes « en escouades solennelles ») les enveloppes contenant les énoncés des « Épreuves Cantonales de Référence ». Chacun sait pourtant combien le moment des ECR demeure pour les acteurs et les usagers actuels de l'école un événement marqué aujourd'hui encore par une charge émotionnelle importante, et combien leur administration relève d'une procédure nimbée d'une solennité particulière.

Ce que plus profondément ce récit nous rappelle (le mélange d'étrangeté et de familiarité qu'il suscite en nous constituant une invitation à adopter vis-à-vis de celui-ci une distance quasi ethnographique), c'est l'importance que revêtent au sein du système scolaire ces « rituels de consécra-

tion » que constituent les pratiques certificatives: examens, contrôles, épreuves rythment le temps scolaire, faisant l'objet d'une déférence qui semble parfois synthétiser à elle seule le sens même de l'expérience scolaire.

Le semblable comme organisateur inconscient

On pourrait ainsi se demander si la volonté actuelle (politique, institutionnelle) de « prendre en compte la diversité des élèves » ne repose pas sur un malentendu fondamental: dans les fonctionnements traditionnels dont elle a historiquement hérité (décrits ici dans les années 1950 par Ogay, mais qui, à quelques nuances près, s'observent évidemment encore de nos jours), tout se passe comme si l'école s'était donné pour projet d'instituer ce que Florence Giust-Despairies décrit par l'expression: « le semblable comme organisateur inconscient ». Prescrivant à ses élèves un curriculum considéré comme unique et indivisible (à la manière d'un objet sacré), l'école leur présente une fiction par laquelle elle les met au défi de se conformer à un modèle unique du « bon » élève...

Mais, dans le même mouvement, évaluant chacun à l'aune d'une norme – qu'une population par essence bigarrée, diverse, multiple ne peut évidemment uniformément respecter et « honorer » –, l'école pointe inévitablement (produit, en somme) des différences, dont chacun sait d'expérience combien elles tendent à être investies selon une perspective hiérarchique et classifica-

On n'imagine pas davantage les enseignants de nos jours ouvrir en présence des autorités communales (se répartissant dans les classes « en escouades solennelles ») les enveloppes contenant les énoncés des « Épreuves Cantonales de Référence ». Chacun sait pourtant combien le moment des ECR demeure pour les acteurs et les usagers actuels de l'école un événement marqué aujourd'hui encore par une charge émotionnelle importante.

toire; ce dont le récit d'Ogay témoigne également à sa manière:

« L'objectif est d'établir rapidement les moyennes des classes. Comparées à celles des années précédentes, elles détermineront le niveau de compléments à adresser aux élèves et aux enseignants.

Dans les meilleurs délais, de grandes feuilles récapitulatives seront renvoyées à Lausanne. Les élèves y sont classés par ordre de leurs réussites. On prétend qu'à leur tour, les maîtres sont notés en fonction des résultats. Pressions gentilles, mais volontiers sournoises. Tout est très significatif de l'importance que la petite communauté du bourg donne à son école. »

L'école n'a qu'incomplètement accompli son dessein

C'est qu'au-delà, ou en deçà, de leur fonction explicite – la vérification des connaissances transmises aux élèves par l'école –, ces pratiques accomplissent plus secrètement une fonction anthropologique fondamentale: assigner à chaque individu une place dans un ordre scolaire et social.

L'école obligatoire s'est construite sur la fiction d'une institution distribuant équitablement un savoir universel, et évaluant chacun en fonction de ses mérites. La sociologie et l'histoire de l'éducation nous montrent une réalité légèrement différente: conçue originellement pour abolir une injustice sociale profonde – les criantes inégalités d'accès au « savoir savant » qui caractérisaient la société du XIX^e siècle –, l'école n'a qu'incomplètement accompli son dessein, se positionnant en une institution certes un peu moins injuste que jadis, mais fonctionnant encore comme une machine à reproduire les inégalités sociales.

D

Diversité... ou altérité ?

Ainsi n'est-ce pas le moindre des paradoxes que de constater que cette diversité des élèves, cette hétérogénéité des classes, dont les enseignants de terrain signalent combien elle peut, au quotidien, compliquer leur tâche, constitue l'artefact obligé d'une forme scolaire dont nous avons hérité, et que son ancrage historique nous rend difficile à envisager autrement qu'elle nous apparaît désormais.

Ce qui, peut-être, constitue pour l'école une difficulté fondamentale est sans doute moins la diversité dont, au fond, comme on le voit, elle sait fort bien « quoi faire », que l'altérité, c'est-à-dire la confrontation à des sujets dont les caractéristiques et les comportements ne répondent pas aux attentes que nous fondons spontanément en eux. Il n'y a sans doute rien d'anodin dans le fait que la volonté actuelle de prendre en compte la diversité des élèves se cristallise plus particulièrement sur la situation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Historiquement, c'est aux institutions de pédagogie spécialisée qu'a incombé la tâche de prendre en charge cette part « inclassable » de la population scolaire que l'on désignait naguère par le terme d'« enfance inadaptée ». Un ultime passage du récit de Christian Ogay mérite d'être reproduit ici:

« Cependant, les moyennes ne se calculent pas sur la base des performances de tous les élèves. Les plus désastreuses, celles qui laissent soup-



çonner des problèmes qui dépassent le cadre ordinaire de la classe, sont notées à part, hors palmarès, selon les directives du Département. Mais cette marque d'une marginalisation n'est connue ni des élèves ni de leurs parents. Les autorités sont prudentes à diffuser ce genre d'information, sauf lors de rares règlements de comptes entre adultes.

Discrètement stigmatisés

Des élèves sont donc stigmatisés dans une certaine discrétion. »

Il y a une douzaine d'années, la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) a bouleversé le paysage de la pédagogie spécialisée en Suisse romande, incitant les autorités cantonales à développer le projet d'instituer une école dite « inclusive », c'est-à-dire une école exempte, autant que faire se peut, de toute pratique ségrégative, dans l'esprit d'accords et de lois tels que la Déclaration de Salamanque (1994), la Loi sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, 2004), l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2011), etc.

À la « discrète stigmatisation » caractéristique de l'époque révolue où la prise en charge des « élèves ayant des besoins particuliers » relevait des prérogatives de l'assurance-invalidité, a suc-

cédé un paysage inédit et encore en voie de transformation. Certes, il existe encore une population d'enfants et d'adolescents « discrètement stigmatisés » parce qu'ils ne parviennent pas à se conformer aux exigences de l'école obligatoire: près de 3000 élèves sont aujourd'hui scolarisés dans des institutions ou des classes spécialisées dans le canton de Vaud.

Mais depuis une dizaine d'années, une forte volonté politique et institutionnelle, émanant notamment du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation, a développé moult dispositifs se donnant pour but d'instaurer des modalités de scolarisation plus inclusives. La procédure d'évaluation standardisée des besoins (PES) ou la « Vision à 360° », récemment initiée par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, constituent des avancées dans ce sens.

On est donc en droit d'espérer que la diversité des élèves sera à l'avenir mieux prise en compte par l'école. Mais sommes-nous bien certains que le temps est révolu, où le « semblable » constituait « l'organisateur inconscient » de l'institution scolaire ? /

Références bibliographiques

Giust-Desprairies, F. (2004). Le semblable comme organisateur inconscient. *Revue internationale de psychosociologie*, vol. x, (23), 69-75
Ogay, C. (2010). *Leurs droits, malgré tout*. Vevey: L'Aire
Perrenoud, P. (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire: Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Suisse: Librairie Droz

Prescrivant à ses élèves un curriculum considéré comme unique et indivisible, à la manière d'un objet sacré, l'école leur présente une fiction par laquelle elle les met au défi de se conformer à un modèle unique du « bon » élève...

entretien avec nadine giauque et jean-marc böhlen

pédagogie spécialisée: vers une pluralité des acteurs

mehdi mokdad

D

Depuis la votation de la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) du 1^{er} septembre 2015, qui tend à faciliter l'intégration des enfants à besoins spécifiques en classe, et à quelques mois de son entrée en vigueur, nous avons voulu faire le point sur son impact sur les mentalités à la HEP Vaud, et plus largement dans le monde scolaire vaudois. Rencontre avec Nadine Giauque, responsable de la filière Pédagogie spécialisée (PS) à la HEP Vaud et professeure formatrice, et avec Jean-Marc Böhlen, collaborateur scientifique au sein de la même filière.

Vous représentez la filière PS, dont la diversité a toujours été la colonne vertébrale en quelque sorte. Que pouvez-vous nous dire de l'impact de la LPS sur la HEP Vaud et le terrain depuis sa votation, en 2015 ?

Nadine Giauque À la HEP, on remarque que l'accueil de la diversité s'est élargi, il ne concerne plus seulement la filière PS. Par exemple, de plus en plus de formateurs de notre filière interviennent dans les filières d'enseignement ordinaire, telles que la filière Bachelor préscolaire et primaire (BP) ou encore pour le Secondaire I; cela démontre une prise de conscience globale sur ce sujet, qui a été fortement aidée par la votation de la LPS.

Pour ce qui est de l'école ordinaire, on constate une certaine amplification de l'accueil d'élèves à besoins particuliers dans les classes depuis 2015. Néanmoins, ce phénomène dépend encore beaucoup de la volonté des établissements et des directions, car pour le moment, la LPS n'a

toujours pas de règlement d'application. En effet, la Conseillère d'État Cesla Amarelle a souhaité revoir son application afin de promouvoir une vision à 360 degrés, en impliquant tous les acteurs.

Au niveau des institutions spécialisées, les changements ne sont pas spécialement grands, si ce n'est que la population des élèves en institution en est péjorée; du fait de la volonté d'inclure de plus en plus d'enfants à besoins particuliers en école ordinaire, les enfants qui restent en institution sont forcément des enfants avec des troubles très importants.

Jean-Marc Böhlen J'ajouterai encore qu'un des changements majeurs qu'a engendrés la LPS est que, dorénavant, la prise en charge des enfants à besoins particuliers ne se fait plus seulement durant le temps de la scolarité obligatoire, mais de 0 à 20 ans. La PS s'occupe de l'enfant avant son entrée à l'école, mais aussi après; le soutien est donc d'une durée sensiblement plus longue

et permet un meilleur encadrement et un meilleur appui.

Quels sont les changements que cette nouvelle situation induit concrètement pour l'enseignant spécialisé ?

Nadine Giauque Le mode d'ordre est: la collaboration. L'enseignant spécialisé, en classe, est amené à plus de collaboration avec l'enseignant ordinaire.

Il doit faire preuve d'adaptation, être capable d'aménager le programme en faisant preuve d'innovation et de créativité. Mais il doit aussi penser l'environnement, pour l'épanouissement de l'élève.

Sa pensée ne doit pas être monochrome, mais plurielle. Et elle doit toujours se faire en fonction de l'enfant et de ses capacités. Sa capacité d'évaluation diagnostique de la situation de l'enfant est au centre de son travail, il doit être en mesure de déterminer où il en est et de quoi il a besoin, et plus seulement de répondre aux exigences de l'enseignant ordinaire; c'est à partir de là qu'il peut élaborer un programme adapté.

La volonté est donc d'intégrer de plus en plus d'élèves à besoins spécifiques dans les classes ordinaires, mais quels sont les critères, s'il y en a, qui déterminent si un élève peut rester en classe ordinaire ?

Nadine Giauque Il n'y a pas une liste prédéfinie avec les critères répertoriés. Le but des institutions spécialisées est la réintégration de l'enfant dans le circuit ordinaire, même si, dans certains cas, cela reste difficile. Ce qui empêcherait un enfant de rejoindre l'école ordinaire, ou alors le ferait quitter celle-ci, serait par exemple trop d'années de retard accumulées sur le programme, ou

encore de trop gros troubles du comportement, qui engendreraient un risque pour les autres et pour lui-même.

On peut encore citer une déficience intellectuelle avérée ou de gros troubles de la personnalité. Il existe néanmoins une solution intermédiaire que l'on appelle des Modules d'Activités Temporaires Alternatives à la Scolarité (MATAS),

ce sont des lieux spécialisés dans lesquels l'élève en grande difficulté va se rendre 2 jours par semaine pendant 3 mois, dans l'idée de mise à distance, pour tenter de régler le problème et de permettre à l'enfant de réintégrer le circuit ordinaire.

Cela ne marche pas systématiquement, bien entendu, mais c'est une des solutions qui exis-

tent. Toutefois, l'accueil des enfants à besoins particuliers dans les classes ordinaires, en raison de l'absence d'un règlement d'application de la LPS, dépend encore beaucoup de la bonne volonté des établissements (directeurs et enseignants), ce qui est à déplorer car cela induit que, selon votre zone géographique, vous avez plus ou moins de chances qu'un enfant à besoins particuliers soit accueilli. /



entretien avec michèle cusinay un bilan pour l'enseignement primaire

françois othenin-girard

Q

Quelles ont été les mesures prises dans la filière Enseignement primaire pour tenir compte de la diversité ? Pour répondre à cette question, nous avons rencontré Michèle Cusinay, responsable de cette filière à la HEP Vaud. Elle dresse pour *prismes* un panorama de la situation.

« Les éléments liés à la prise en compte de la diversité des élèves dans la formation des enseignants du primaire à la HEP Vaud se situent à plusieurs niveaux, à commencer par la conception même du plan d'études. Ce dernier, après une phase de mise en œuvre, fait régulièrement l'objet d'évaluations qui conduisent, lorsque les recommandations sont légères, à des adaptations dans une visée d'amélioration qualité. Lorsque les changements identifiés nous amènent à envisager des modifications en profondeur touchant à des aspects liés aux contenus et à la structure, nous parlons alors de révision. C'est ce que la filière a conduit dès 2009 pour une nouvelle mise en œuvre en 2012. »

Pour rappel, ces évaluations internes ont été confrontées aux normes externes, en particulier à la réglementation de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) pour la reconnaissance du diplôme, ainsi qu'aux recommandations de la Commission suisse des HEP (la COHEP, alors en vigueur avant la création de swissuniversities en 2015).

Au plan cantonal, il fallait aussi tenir compte de la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, 2011), ainsi que de la future loi sur la pédagogie spécialisée, alors en préparation (LPS, 2015).

« La nécessité d'une meilleure prise en compte de la diversité se trouvait présente dans tous ces éléments, note Michèle Cusinay. Elle a figuré également dans les Plans d'intentions et stratégiques de la Haute école pédagogique du canton de Vaud dès 2012. Elle a donc influencé directement ce que nous avons mis en œuvre dans le plan d'études 2012. »

Interroger les points forts et les points faibles

Il fallait commencer par étudier l'ancien plan d'études – la version 2005.

Les évaluations menées de 2006 à 2010 ont débouché sur une grande synthèse. « Nous nous sommes appuyés sur les évaluations des enseignements par les étudiants, ainsi que sur les rapports d'autoévaluation des équipes de modules. Nous avons aussi interrogé les différents publics : étudiants, formateurs, praticiens formateurs, directions d'établissement, Direction générale de l'enseignement obligatoire, ainsi que les associations professionnelles – une évaluation assez large, se souvient Michèle Cusinay. L'idée était de mettre en évidence les perceptions que les acteurs se faisaient de ce plan d'études, ses points forts et ses points faibles, mais aussi les

compétences qu'ils estimaient être les plus ou les moins développées en formation. »

Tout aussi important : tenir compte des points positifs signalés par la CDIP lors de la reconnaissance du Diplôme en 2006. Ceci pour éviter que des éléments constitutifs de la qualité de ce plan d'études soient perdus de vue lors de cette révision.

Autre élément qui a joué un rôle non anodin : l'avis des nouveaux diplômés. Michèle Cusinay a participé durant plusieurs années à une recherche intitulée « Insertion professionnelle des nouveaux diplômés », des travaux menés dans toutes les Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin.

« Un volet de cette évaluation concernait les nouvelles diplômées et les nouveaux diplômés sur les effets de la formation et les difficultés éprouvées lors de l'entrée dans la profession. Or, à propos de la diversité, les personnes interrogées soulignaient que « la vraie réalité des classes » – et notamment « la prise en compte des publics spécifiques » – souffrait d'un important déficit dans la formation. »

« Certes, ce constat concernait toutes les Hautes écoles concernées par cette recherche, mais cela ne faisait que confirmer l'importance de reprendre le plan d'études de manière approfondie afin d'améliorer la situation. »

Renforcer la compétence « diversité »

Les évaluations ont mis en évidence que, parmi les compétences insuffisamment développées, se trouvait la compétence clé n° 7 (*voir l'encadré page 42*). « Il s'agit de la compétence liée à la prise en compte de la diversité des élèves qui ont



besoin d'adaptations ou souffrent d'un handicap, explique-t-elle. Ces questions sont liées à la pédagogie spécialisée et à la prise en compte, dans les classes de l'enseignement ordinaire, d'élèves qui ont des besoins particuliers. »

En effet, les spécialistes accompagnent désormais les enseignants dans les classes pour prendre en charge les enfants qui ont des besoins spécifiques. « Ce fut un grand tournant dans plusieurs cantons, peut-être plus marqué dans le canton de Vaud en raison du nombre d'enfants qui jusqu'alors étaient confiés à des institutions spécialisées », estime Michèle Cusinay.

Un changement de perspective intégré au plan d'études

Mais la prise en compte de la diversité va bien au-delà, car elle concerne potentiellement toutes les classes. Un changement de perspective qu'il a fallu intégrer au plan d'études. « Lors des évaluations, nous avons réalisé que le plan élaboré en 2005 créait une sorte d'illusion : en commençant par des apprentissages qui n'intégraient pas la prise en compte de l'hétérogénéité des classes et de la diversité des élèves dès l'entrée en formation, il donnait aux étudiants la fausse impression qu'il existait une forme de classe standard – une classe ne comportant pas trop de difficultés et de problématiques complexes. Or ce type de classe n'existe pas ! »

T

Travailler et approfondir différentes facettes de la diversité des élèves

« Après avoir identifié et analysé les problématiques relatives à la prise en compte de la diversité dans la formation des enseignants du primaire, nous nous sommes attelés à trouver des solutions pour améliorer la situation. »

Pour ce faire, la filière a engagé les équipes de formateurs dans une réflexion approfondie à partir des résultats des évaluations et en regard des objectifs à atteindre, ceci tout en respectant le champ des contraintes, notamment sur le plan des ressources allouées à cette formation. « Ces temps d'études ont permis à chacun de pouvoir présenter ses propres approches, ce qui constituait le cœur de leurs enseignements et les cadres de références qui les sous-tendent. Et, à partir de là, de débattre en vue d'élaborer ensemble une nouvelle conception pour ce plan d'études. »

« Ce travail, en partenariat avec toutes les Unités d'enseignement et de recherche de la HEP Vaud, nous a amenés à élargir notre conception de la prise en compte de la diversité des élèves, pour l'ouvrir à la diversité culturelle, linguistique, et à la

prise en compte de la diversité des démarches des élèves, en s'appuyant également sur d'autres compétences du référentiel HEP. »

La dimension de transversalité est ainsi devenue une composante importante du nouveau plan d'études pour les généralistes au primaire. « Pour la prise en compte de la diversité, il fallait proposer des modules spécifiques, mais comme nous avions peu de marge de manœuvre en termes de crédits disponibles, nous avons décidé d'intégrer également des composantes des compétences visées dans des modules de didactiques (français, mathématiques, activités physiques, activités créatrices, apprentissages fondamentaux...) et de sciences de l'éducation (psychologie du développement et santé psychosociale de l'enfant, gestion de la classe, régulation des apprentissages et évaluation...). »

« Dès leur entrée et tout au long de leur formation, les étudiants sont embarqués dans un cursus qui leur permet ainsi de prendre conscience, de travailler et d'approfondir différentes facettes de la diversité des élèves, en lien beaucoup plus direct avec la réalité des pratiques d'enseignement vécues ou observées en classe. »

Nous pouvons ainsi dire que la prise en compte de la diversité fait désormais partie du paysage pédagogique des étudiants de la HEP Vaud – dès la première semaine de leur formation et dans la première classe de stage. /

> offrir à tous les élèves
les meilleures possibilités
de développement,
d'intégration
et d'apprentissages

**Michèle Cusinay, dans la nouvelle formule,
celle du plan d'études 2012, comment les
étudiants sont-ils invités à s'approprier ce
thème de la diversité ?**

Étudiantes et étudiants y sont confrontés dès la semaine d'introduction à la formation, car la diversité y figure déjà comme une thématique abordée. C'est le cas depuis 2011 : la première conférence de rentrée est consacrée à la prise en compte de la diversité, en utilisant à chaque fois une focale différente. Dès les premiers jours, nous transmettons aux étudiants le message suivant : l'enseignement est une profession complexe, toutes les classes sont hétérogènes et il va falloir apprendre à travailler dans différentes dimensions pour appréhender cette hétérogénéité et se familiariser avec la prise en compte de la diversité des élèves, afin d'adapter son enseignement en conséquence. C'est une nécessité, car il en va de la lutte contre l'échec scolaire. « Offrir à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages » et viser « l'égalité des chances » fait partie de la loi sur l'enseignement obligatoire (art. 5, Buts de l'école). C'est un objectif incontournable de la profession, et par conséquent aussi de la formation.

**Et dans la suite du cursus, comment cette
thématique est-elle travaillée ?**

Nous avons réorganisé le plan d'études pour que la prise en compte de la diversité se construise tout au long du cursus – en tissant des liens entre les différentes facettes de cette formation. Le but étant – pour tenir compte des correctifs men-

tionnés plus haut – que l'ensemble de notre public étudiant voie du sens aussi par rapport aux situations qu'ils rencontrent sur leur lieu de stage. Et que cette formation leur fournisse des outils permettant d'analyser et de comprendre les problématiques rencontrées pour identifier des pistes d'action adéquates.

Outre les composantes intégrées à des modules didactiques ou transversaux en lien avec les stages, la diversité est travaillée en deuxième année dans deux modules dédiés : un module consacré à la pédagogie spécialisée et à la scolarisation des enfants ayant des besoins spécifiques, et un autre permettant de travailler la pédagogie interculturelle et le genre. Le premier module s'articule autour des thématiques de l'intégration et de l'éducation pour tous, de l'accessibilité de son enseignement, des défis de la diversité, et du projet individualisé en pédagogie spécialisée. Le second module vise la réduction des inégalités scolaires en permettant de développer une posture d'enseignant attentif à toutes les formes de différences culturelles, de renforcer ses compétences pour une construction d'un climat de classe respectueux des différences visant la construction d'une cohésion sociale, et à acquérir des outils pédagogiques appropriés. Un accent est mis dans ces deux modules sur la prévention de toute forme de discrimination.

Et en troisième année ?

Une offre de modules d'approfondissement – dans laquelle dix-sept modules sont proposés à ce jour – permet aux étudiants de choisir une thématique en lien avec le développement de la compétence 7 afin d'élargir leur champ d'actions. Par ailleurs, la didactique des apprentissages fondamentaux fait l'objet d'un travail plus approfondi pour celles et ceux qui se destinent à enseigner dans les quatre premières années de la scolarité obligatoire (1 à 4 HarmoS). J'ajoute encore que

**Les diplômés interrogés
soulignaient que « la vraie réalité
des classes » – et notamment
« la prise en compte des publics
spécifiques » – souffrait
d'un important déficit dans la
formation.**

nous avons chaque année au minimum une quarantaine d'étudiants qui choisissent de réaliser leur mémoire professionnel à partir d'une thématique en lien avec la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe et de la diversité des élèves.

**Quel regard portez-vous aujourd'hui sur cette
thématique dans le plan d'études actuel ?**

Les recommandations émises à ce sujet par swissuniversities en 2016¹, puis approuvées par le Comité de la CDIP la même année, nous ont permis de constater que la révision effectuée dans ce cursus était parfaitement en phase avec les visées au niveau suisse : la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, qui demande de la part de l'enseignant généraliste une approche transversale et systémique, et une pédagogie différenciée ne se centrant pas exclusivement sur les élèves ayant des besoins particuliers.

Une évaluation de cette mise en œuvre a par ailleurs été réalisée par la filière en 2016 en collaboration avec toutes les Unités d'enseignement et de recherche de la HEP Vaud. Nous avons ainsi pu identifier plus précisément ce qui était réellement travaillé dans la formation en regard des attentes au niveau suisse. Une cartographie a ainsi été élaborée, mettant en évidence différents niveaux de traitement de la diversité des élèves dans ce plan d'études : thématique centrale, thématique travaillée, thématique abordée sans opérationnalisation, ou encore thématique potentiellement amenée par les étudiants, par exemple dans le cadre d'analyses de pratiques vécues ou observées en stage.

Pour autant, je me dois toutefois de rappeler qu'il s'agit d'une formation de type généraliste, qui habilite les futures diplômées et diplômés à enseigner quasi toutes les disciplines dans les huit premières années de la scolarité obligatoire. Or, nous ne pouvons prétendre, en trois ans,

former les nouveaux diplômés à faire face à toutes les situations rencontrées au cours de leur carrière professionnelle. Les formations continues ou postgrades, de même que les dynamiques de formation propres aux Établissements, constitueront à n'en pas douter des ressources nécessaires dans une visée de professionnalisation tout au long de la vie.

Comment voyez-vous son évolution ?

Les effectifs étudiants augmentent année après année dans cette filière d'études – plus de 300%

diversité et compétences clés

**Quelles compétences attendre d'un enseignant
professionnel ? C'est la question à laquelle
répond le référentiel de compétences. Bref
rappel. Ne sont listés ici que les points qui
touchent directement à la diversité.**

n° 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation, ou un handicap.

n° 1 (1.5) : Prendre en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves. L'enseignante ou l'enseignant est attentive à la diversité des contextes d'origine des élèves de de sa classe. Il intègre cette dimension lorsqu'il procède au choix de la méthode et du matériel pédagogiques. Il planifie son enseignement de sorte à permettre à ce

en 10 ans – cela constitue en soi un défi important en regard du maintien d'un haut niveau d'exigence qualité pour cette formation. Cela ne peut se faire qu'en agissant en collaboration avec tous les acteurs concernés, à l'interne comme à l'externe. Le récent Plan d'actions de la HEP Vaud visant à promouvoir et à renforcer la formation par alternance, et ses mises en œuvre progressives dès cette rentrée académique, devrait nous aider en ce sens.

Étant donné les enjeux – la qualité des apprentissages des élèves et la lutte contre l'échec sco-

laire –, il s'agit là d'une thématique très sensible, qui demande à être constamment suivie et qui doit faire l'objet d'évaluations régulières, ce que nous ne manquerons pas de faire. /

Note

¹ *Aspects de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants des classes ordinaires.* Recommandations de la Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities adoptées le 14 septembre 2016 / approuvé par le Comité de la CDIP le 27 octobre 2016

situations d'enseignement-apprentissage.

n° 11 (11.3) : Dans ses échanges avec les autres, l'enseignante ou l'enseignant met en œuvre les principes d'une communication efficace, adaptée au contexte et aux interlocuteurs concernés. Il veille en particulier à prendre en compte les origines culturelles différentes et crée les conditions favorables à l'expression de ses partenaires, accorde de l'attention et de l'intérêt à leurs opinions.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation (...)
– Tenir compte des différences de culture dans la communication avec les élèves et les parents. /

Source

Brochure, HEP Vaud, « Formation des enseignantes et enseignants – Référentiel de compétences professionnelles ». Première édition, octobre 2004, Réédition : août 2016



touchez pour voir... les yeux de bianca

barbara fournier

O

« On ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux. »

Le Petit Prince, Antoine de Saint-Exupéry

Une petite fille s'éveille à la vie et découvre à chaque pas la magie du monde. Elle s'appelle Bianca... Cette enfant est comme toutes les autres, à une différence près : elle est aveugle de naissance. Et c'est donc dans ses yeux que nous redécouvrons à notre tour le monde, un univers plein de couleurs qui chantent, qui vibrent, qui se goûtent et qui parfument la transparence de l'air.

Une manière poétique et sensible d'entrer dans l'univers de l'autre, de favoriser l'intégration des élèves malvoyants dans les classes, de susciter la rencontre avec celles et ceux qui « ne voient pas comme nous », et de percevoir à tâtons les mystères de cet alphabet braille que les enfants voyants, comme des égyptologues en herbe, se plairaient à déchiffrer au fil des pages...

Sœur du Petit Prince, Bianca laisse, dans le sillage de la lecture, cette sensation légère à qui l'on donne le joli nom d'état de grâce.

Le livre a bénéficié de l'expérience et des conseils du Centre pédagogique pour enfants handicapés de la vue (CPHV) à Lausanne.

Avec « Les yeux de Bianca », Marie Sellier à la plume et Catherine Louis aux crayons signent un livre-bijou tout en finesse et en puissance, un livre bilingue pour les voyants et pour ceux qui « voient » sous leurs doigts, avec leur nez, leurs oreilles et leurs papilles. Les éditions lausannoises Loisirs et pédagogie réalisent aussi une nouvelle prouesse éditoriale, où textes et images en braille épousent les pages imprimées aux couleurs chatoyantes et aux lettres bien solides et toutes noires.

– Mais le soleil là-haut, il est encore plus jaune,
jaune, brillant et chaud sur ma peau.
Il sent le foin et l'été, le jaune.

mises au point sur ces images
et ces mots à toucher
qui ouvrent les petits et les grands
voyants à une nouvelle langue.
(détails d'illustrations)



mylène ducrey monnier

l'hétérogénéité didactique, un outil pratique

P

Pour Mylène Ducrey Monnier, professeure HEP associée dans l'UER Enseignement, apprentissage et évaluation, l'hétérogénéité didactique permet de tirer parti de la diversité et de favoriser les apprentissages de chaque élève.

Je propose de commencer cette réflexion par un exemple rencontré en formation initiale des enseignants généralistes du primaire, dans le cadre d'un séminaire sur les régulations et l'évaluation des apprentissages. Les élèves d'une classe de stage de 7P ont fourni différentes réponses pour résoudre la multiplication [22x23] en utilisant des stratégies de calcul réfléchi. Leurs réponses sont reportées dans le tableau ci-dessous avec une interprétation des erreurs réalisées à partir de l'analyse préalable des stratégies de résolution possibles.

La où un obstacle se présente

Les réponses des élèves présentent ainsi des dysfonctionnements (Reuter, 2005), et ils sont bien la preuve que des apprentissages sont en cours de construction, sur la base de connaissances préalablement acquises. Ces réponses montrent que les élèves ont mémorisé le répertoire multiplicatif et qu'ils connaissent vraisemblablement le principe de l'associativité de l'addition.

En revanche, la distributivité de la multiplication n'est maîtrisée par aucun élève, du moins pas lorsqu'il s'agit, comme ici, de multiplier des dizaines entre elles. L'hétérogénéité didactique se manifeste ainsi là où un obstacle se présente, lorsqu'il s'agit d'acquérir de nouvelles connaissances. Dans cet exemple, comme dans toutes les situations d'apprentissage, la diversité des réponses et des stratégies est donc inhérente au processus d'apprentissage.

HÉTÉROGÉNÉITÉ DES RÉPONSES ET ANALYSE DES ERREURS PRODUITES EN MULTIPLIANT 22 X 23

Stratégies de résolution pour multiplier 22 x 23 :

- $(20 \times 20) + (20 \times 2) + (3 \times 20) + (3 \times 2) = 400 + 40 + 60 + 6 = 506$
- $23 \times 11 \times 2 = (230 + 23) \times 2 = 253 \times 2 = 506$
- $(20 \times 23) + (2 \times 23) = 460 + 46 = 506$

22 x 23 = 20 x 23 = 460 ; puis 460 x 2 = 920	L'élève s'appuie sur le calcul antérieur (20 x 23) qu'il a résolu correctement, mais il ne sait pas quoi faire avec l'unité du 22 qu'il n'a pas encore considérée... il décide de multiplier ce 2 avec le résultat intermédiaire.
22 x 23 = (20 x 20) + (2 x 3) = 406	L'élève ne maîtrise pas le système de numération positionnel ou la distributivité de la multiplication ; il confond la distributivité de la multiplication avec l'associativité de l'addition.
22 x 23 = (20 x 2) + (2 x 3) = 46	L'élève ne maîtrise pas le système de numération positionnel ; il ne multiplie pas toutes les dizaines avec toutes les unités.
22 x 23 = (20 x 20) + (20 x 3) + (2 x 3) = 466	Idem ci-dessus, mais l'élève ne manque qu'un terme par rapport à la première modalité de résolution possible ; oubli ou problème de compréhension du système de numération positionnel ?
22 X 23 = (11 x 23) + (11 x 23) = 482	L'élève semble maîtriser des enjeux du calcul réfléchi (simplifier le calcul en s'appuyant sur des connaissances disponibles), mais il applique une simplification incomprise : il fait $(23 \times 10) + (1 \times 11)$ – au lieu de (1×23) – ce qui le conduit à multiplier 241 par deux, au lieu de 253 $(230 + 23)$.



Construire de l'hétérogénéité didactique

Dès lors, l'analyse en classe des acquis et des erreurs produites par les uns et les autres donne des opportunités à tous les élèves de réaliser des apprentissages significatifs. Selon la définition de Marie-Pierre Chopin (2011), l'hétérogénéité didactique « concerne la distribution des connaissances manifestées par les élèves pour faire face à la situation proposée par le professeur, certaines pouvant conduire à la réponse correcte sans nécessairement être celles attendues par le professeur, d'autres pouvant conduire à une réponse erronée sans toutefois être très éloignée des objectifs d'enseignement » (ibid., p. 81).

Dans ses travaux, Chopin a montré comment certains enseignants « investigateurs » construisent de l'hétérogénéité didactique qu'ils utilisent ensuite pour faire progresser leurs élèves : ils définissent des tâches ou des items en anticipant les différentes réponses que les élèves seront susceptibles d'apporter, puis ils organisent des échanges en collectif durant lesquels ces réponses sont confrontées, expliquées, justifiées. L'activité langagière qui se produit lors de ces échanges fournit des occasions de parler pour

penser, pour questionner, pour formuler et reformuler des savoirs. Les élèves de ces enseignants « investigateurs » réalisent ainsi des apprentissages plus importants et plus pérennes.

L'exemple de gestion de l'hétérogénéité didactique qui suit est issu d'une expérience menée cette fois en formation continue par un groupe d'enseignants primaires soucieux de questionner et de renouveler les pratiques de différenciation dans l'enseignement du français. Le groupe a testé la mise en œuvre d'une pratique de différenciation *a priori* (Kahn, 2010) : contrairement à la différenciation *a posteriori* qui consiste à s'adapter après coup aux différences de rythme, de connaissances ou encore d'investissement des élèves, la différenciation *a priori* s'anticipe sur la base de tout ce qui pourrait faire obstacle aux apprentissages des élèves, en particulier les obstacles liés à la construction des savoirs et à leur forme textuelle : il s'agit d'anticiper qu'il y aura des élèves qui resteront pris dans l'activité qui leur est proposée, [...] que d'autres ne retiendront que des traits de surface tels que les objets qui auront été manipulés, etc. Considérer, contrairement à ce qui se pense communément, que l'élève qui voit derrière les activités scolaires les

savoirs en jeu et qui sait, de lui-même, les replacer dans le texte du savoir est rare [...]» (Kahn, 2010, p. 100).

Ces élèves qui « désespèrent » leur enseignant

Le groupe d'enseignants conçoit donc dans cette perspective de différenciation a priori l'introduction d'une séquence de production écrite sur la description physique d'un personnage pour une classe de 6P. L'hétérogénéité didactique est construite et exploitée à partir des textes initiaux des élèves. Les enseignants font l'hypothèse que des contrastes se présenteront entre des productions très répétitives (elle a... elle a... elle a...) et des textes dans lesquels les sujets et les verbes varient davantage. Ils préparent une leçon fondée sur l'analyse de ces textes initiaux qui puisse orienter les élèves vers des pistes d'amélioration. Les textes initiaux récoltés et analysés entre deux leçons permettent effectivement de vérifier leur hypothèse, mais aussi de constater l'absence fréquente des verbes dans plusieurs textes. L'analyse en collectif de quelques extraits représentatifs et la comparaison entre eux stimu-

mylène ducrey monnier
l'hétérogénéité didactique, un outil pratique

lent le jugement critique des élèves et les orientent vers la construction de plusieurs pistes d'amélioration : commencer la description en désignant le personnage ; varier les sujets par une inversion dans les phrases initiales (Elle a un chapeau pointu → Son chapeau est pointu) ; placer un verbe dans chaque phrase ; utiliser la ponctuation et la conjonction de coordination et pour des énumérations ; varier les verbes, notamment en indiquant ce que fait le personnage.

Faire progresser et réduire les écarts

Après cette analyse critique, les élèves se remettent au travail, ils sont outillés de la liste des propositions faites en collectif. Les textes récoltés à la fin de la leçon montrent que dans la deuxième version de leur portrait (sur la base d'une nouvelle image), tous les élèves ont apporté des améliorations, quel que soit leur niveau scolaire. Surtout, et c'est une surprise pour le groupe en formation, ces élèves qui « désespèrent » leur enseignant à cause de leur grande difficulté à s'investir dans les tâches scolaires, participent activement à l'analyse des extraits et améliorent également leur deuxième description.

Dans le tableau ci-contre, les textes initiaux et améliorés de deux élèves contrastés ont été retranscrits (avec les erreurs). Marc est un élève en difficulté ; il améliore l'introduction de son texte en indiquant qui est le personnage ; il contrôle mieux les répétitions en s'essayant à la procédure d'inversion proposée ; il produit une énumération simple avec l'utilisation du « et ». Nicolas est un bon élève, son texte initial comporte déjà des caractéristiques recherchées ; pour autant, il réussit à introduire des variations dans les verbes utilisés, ainsi que dans l'amorce de phrase. Surtout, ce qui frappe c'est l'homogénéité des productions améliorées de Marc et de Nicolas, du fait qu'elles comportent chacune des caractéristiques attendues de la description qui ont fait l'objet d'une explicitation lors des analyses en collectif.

Ces traces nous montrent que la gestion de l'hétérogénéité didactique permet à tous les élèves de progresser et contribue grandement à réduire les écarts entre eux. Sur la base de cette

deuxième version, de l'hétérogénéité didactique qu'elle présente, d'autres analyses critiques, d'autres réécritures auront lieu durant la séquence, pour permettre ainsi à tous les élèves d'atteindre les objectifs visés.

Avec le concept d'hétérogénéité didactique, la diversité des productions et des stratégies des élèves est utilisée comme un véritable levier des apprentissages de chacun. L'enseignant a toute la maîtrise de cette hétérogénéité, car elle dépend des situations qu'il prépare pour ses élèves. Il importe donc de former les enseignants à la construction de l'hétérogénéité didactique et à la conduite d'activités langagières au cours desquelles les élèves, guidés par leur enseignant, analysent, critiquent, expliquent, justifient ces différences. /

Références bibliographiques
Chopin, M.P. (2011). <i>Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe</i> . Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes
Kahn, S. (2010). <i>Pédagogie différenciée</i> . Coll. Le point sur... Pédagogie, Bruxelles : De Boeck
Reuter, Y. (2013). <i>Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement</i> . Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion

PRODUCTIONS INITIALES PUIS AMÉLIORÉES DE DEUX ÉLÈVES CONTRASTÉS		
étape 1	étape 2	
Marc	Marc	
Elle est bizarre. Elle a long chapeau. Et de grandes chaussures. Elle a un balai avec des branches du hou. Elle a des long ongles. Elle a une ceinture autour du chapeau. Elle a aussi un long nez.	La sorcière Padedent a un long chapeau avec une ceinture en or. Elle a des long cheveux noirs et blanc. Ses chaussures sont rouges. Elle a une longue robe et un grand balai.	
Nicolas	Nicolas	
Pina est une sorcière maigre comme un clou. Son nez est long et crochu. Ses mains et ses doigts sont longs comme un crayon. Elle a des ongles longs et pointues. Pina est grande comme une girafe. Ses chaussures sont en laine, elles sont aussi très grandes. Pina a aussi beaucoup de boutons sur son visage. Son balai est aussi grand qu'elle. Ses cheveux sont longs et pointus. Son chapeau est très grand.	Madame Lebouton est une sorcière maigre, grande et vieille. Ses cheveux sont longs et aussi blanc comme un chou-fleur. Elle porte une robe violette. Au bout de son long nez crochu, elle a un bouton. Elle porte des chaussures longue et rose.	

L'analyse en collectif de

quelques extraits représentatifs

et la comparaison entre eux

stimulent le jugement critique

des élèves et les orientent

vers la construction de plusieurs

pistes d'amélioration.

entretien avec thierry dias

maths et diversité : à l’assaut des préjugés

françois othenin-girard

Thierry Dias, professeur HEP ordinaire et docteur en didactique des mathématiques et sciences de l'éducation à la HEP Vaud, passe sous la loupe et renverse quelques clichés qui rendent la vie dure à la prise en compte de la diversité.

Ne serait-il pas temps de tordre le cou à quelques préjugés qui font obstacle à un meilleur enseignement des mathématiques face à la diversité ?

Avec plaisir ! Le premier est cette idée actuellement très médiatique selon laquelle les élèves doivent manipuler des objets. Un peu comme par magie, manipuler, c'est apprendre. Je ne suis pas d'accord avec ce principe, car pour moi l'activité du sujet ne suffit pas pour qu'il apprenne. Pour apprendre, il faut aussi comprendre. Construire des connaissances sur le nombre ne se limite pas à manipuler des cubes par exemple. L'activité de manipulation est un ingrédient, certes. Mais c'est à la fois le potentiel du matériel à représenter les mathématiques et la réflexion sur ses actes qui sont fondamentaux.

La stabulation libre ?

Oui ! Ce qui était malin avec les pédagogies actives qui prônaient l'action (Montessori, par exemple), c'était aussi le rôle des interactions. Et c'est là que se trouvait l'innovation dans ces méthodes : le faire à plusieurs, avec des confrontations et des échanges. On a maintenant compris que pour conceptualiser, le rapport perceptif aux choses ne suffit pas : il faut aussi des interac-

tions entre individus et la rencontre d'idées divergentes. « Moi avec ces objets, j'ai fait ça, j'ai trouvé ça, je m'interroge sur ça, et toi ? » On va alors dire des mots, dessiner des symboles pour parler et représenter des choses. C'est aussi un ingrédient essentiel pour la construction des connaissances. Manipuler est une étape, mais cela n'est pas suffisant.

D'autres préjugés qui rendent l'enseignement des maths plus ardu ?

Oui, il y en a un certain nombre. Que les maths sont un langage par exemple. C'est assez pratique en cas de difficulté inexpliquée, parce que cela permet de renvoyer la patate chaude aux orthophonistes et aux logopédistes. D'où l'utilisation abondante du terme dyscalculie d'ailleurs, le « dys » étant souvent en rapport avec un dysfonctionnement langagier (dyslexie, dysorthographe, etc.). Or les maths ne sont pas « juste un langage », elles s'appuient sur des actes et sollicitent des processus de pensée comme le raisonnement.

Une autre idée reçue ?

Oui, un autre adage : il faut résoudre des problèmes pour apprendre les mathématiques. Ça

aussi ça paraît magique ! Mais il faudrait déjà s'entendre sur ce que l'on appelle un problème, et surtout en quoi consiste cette « résolution de problèmes ». Il ne faut pas confondre cela avec la mise en action des élèves comme le font certains moyens d'enseignement... Mettre les enfants en activité, cela ne suffit pas ! Il faut aussi leur proposer des tâches structurées, les aider à construire des automatismes, organiser des entraînements, etc. Sans tout cet appareillage, la résolution de problèmes n'est pas productive d'apprentissage, cela peut même s'avérer pire...

Pire, dans quel sens ?

Plusieurs recherches montrent qu'avec une vision monolithique de l'apprentissage par la résolution de problèmes, ceux qui réussissent le mieux sont ceux qui disposent a priori de connaissances, de compétences et donc, d'apptence pour les maths ! C'est un tri redoutable que l'on peut alors craindre : en mettant l'accent sur la résolution de problèmes, on prend le risque de creuser ces différences. Ceux qui s'en sortent face à un problème disposent des outils cognitifs nécessaires, ils valorisent le défi et l'enjeu. Mais si on propose ce même problème à un élève qui n'a pas les connaissances et compétences nécessaires (en difficulté ou porteur de troubles), cela n'aura pas les mêmes conséquences. L'enjeu de la rencontre de l'objet de savoir ne sera pas vécu du tout de la même manière. L'élève n'aura pas envie de résoudre le problème car il ne s'en sentira pas capable.

La peur des maths vient de cela ?

Peut-être en grande partie, oui ! Quand je rencontre des gens qui me disent « je n'aime pas les maths », il s'agit le plus souvent de personnes qui ont détesté (et qui détestent encore d'ailleurs) la résolution de problèmes et je les comprends.

Mettre les enfants en activité,
cela ne suffit pas ! Il faut aussi
leur proposer des tâches
structurées, les aider à
construire des automatismes,
organiser des entraînements,
etc. Sans tout cet appareillage, la
résolution de problème n'est pas
productive d'apprentissage, cela
peut même s'avérer pire...



Pour ma part, je ne suis pas enclin à travailler sur des problèmes quand ils me semblent trop éloignés de mon champ de compétences – comme de refaire le sol dans une pièce chez moi, par exemple. Si je ne me sens pas capable de résoudre le problème tout seul, je vais chercher de l'aide et des ressources. À partir de là, je peux envisager de me lancer dans la résolution. « *Apprendre les maths, c'est apprendre à résoudre des problèmes* » est donc une idée à laquelle il faudrait un peu tordre le cou. S'entraîner pour acquérir des automatismes, c'est bien aussi... Mais c'est moins populaire.

En quoi la question des automatismes est-elle également un préjugé de votre point de vue ?

Répéter, s'entraîner, ce n'est pas si difficile que cela, cela peut même avoir un côté assez rassurant – de faire des trucs qu'on sait faire. C'est pas mal. C'est comme en sport : un sportif s'entraîne à son niveau de compétence, il fait donc des trucs qu'il sait déjà faire. Et un artiste pareil : un pianiste ou un peintre n'invente pas à chaque fois quelque chose de nouveau. Il repasse aussi par des phases durant lesquelles il répète ce qu'il sait faire. Faire des gammes, je ne comprends pas pourquoi c'est si mal vu parfois.

Au fond, pourquoi l'activité répétitive conçue comme un rendez-vous avec soi-même est-elle si dépréciée ?

Le préjugé, c'est que les gens qui refont la même chose n'apprennent pas. Je ne partage pas cet avis et j'ai une anecdote à ce sujet. Quand je travaillais à l'IUFM de Lyon, je formais des étudiants qui préparaient le métier d'enseignant, comme ici à la HEP. Certains d'entre eux effectuaient un stage de quatre semaines à l'étranger. Ceux qui partaient en Asie et en Afrique revenaient étonnés par leurs observations, ils me disaient :

– Répéter, scander, refaire, même collectivement, avec parfois cent gamins, vous vous rendez compte ! Et je leur disais : – Essayez dans vos classes, vous serez surpris ! – Ah ben non, c'est bêtifiant, répondaient-ils. – Mais non, essayez, vous verrez, par exemple avec les tables de multiplication ou tout autre exercice d'arithmétique. Celles et ceux qui se lançaient étaient vite convaincus de l'intérêt de ce type de dispositif. Bon, ça peut paraître un peu caricatural avec les tables, mais sans faire non plus du jusqu'au-boutisme, cela ne me dérange pas du tout qu'il y ait un espace dans lequel on puisse apprendre en faisant des choses que l'on sait déjà faire. Attention, ce n'est pas seulement une question de drill, il s'agit aussi d'entraîner des stratégies qui aident à comprendre.

Avec des élèves qui se situent sur les marges de la courbe de Gauss, que faut-il faire ?

On a autant de difficulté à enseigner avec ceux qui sont sur la marge supérieure qu'avec ceux qui sont sur la marche inférieure de la courbe. On a tendance à vite cataloguer ceux de la marge supérieure : ils sont HP ! Et on se dit qu'ils apprendront certainement tout seuls, que l'école ne leur sert à rien.

Pourtant, eux aussi sont en difficulté, voire en situation de handicap parfois. Ils doivent trouver des ressources adaptées à leur soif d'apprendre. Et sur l'autre marche, l'inférieure, c'est la même problématique. Dans la mangeoire ou dans l'abreuvoir, il n'y a pas assez de ressources pour eux. On leur dit par exemple que pour compenser leurs manques, il faut parler avec les autres (en travaillant en groupes). Mais peuvent-ils vraiment en profiter ? La complexité du métier d'enseignant, c'est de construire des situations d'apprentissage adaptées qui puissent permettre à tous les élèves de se nourrir cognitivement.

Sur quelles pistes travaillez-vous en ce moment ?

Principalement sur la différence entre difficultés et troubles de l'apprentissage en mathématiques. J'ai fondé un groupe de recherche international sur ces questions. On essaie d'explorer l'idée que la gestion des difficultés d'apprentissage (dont les cas sont bien plus nombreux que ceux des troubles) passe par des ressorts didactiques (analyse préalable des objets de savoirs, construction d'aménagements préventifs, etc.). À côté, j'ai un axe de recherche appliquée du côté de la formation qui consiste à explorer la notion d'échafaudage au profit des élèves en difficulté. Comme je travaille beaucoup pour le Master de pédagogie spécialisée à la HEP, la problématique de l'aide à la résolution de problèmes me semble importante lorsqu'on parle de scolarisation d'élèves à besoins spécifiques. Justement parce qu'ils sont eux aussi souvent confrontés à de tels types de tâches, et qu'il est nécessaire de les aider pour cela.

L'échafaudage, qu'est-ce que c'est ?

Cela vient principalement des travaux de Bruner. Cela part de l'idée piagétienne que le passage d'un niveau de connaissances à un autre ne consiste pas à grimper une marche d'escalier. Dans une théorie constructiviste, on doit en effet prendre en compte un point de déséquilibre, une rupture. C'est ce qui se passe quand on découvre par exemple qu'il existe des nombres plus petits que zéro. C'est très déstabilisant. L'échafaudage consiste à installer un échafaudage pour faciliter l'ascension d'une pente difficile en direction du niveau supérieur. J'aime bien l'idée d'échafaudage, car on sait que c'est provisoire – mais c'est aussi une grande difficulté pour les enseignants : faut-il un échafaudage, est-ce le même pour tous, quand peut-on l'enlever ? Certains élèves en ont

besoin, d'autres non. Plus la diversité est importante, plus on a besoin de types d'échafaudages différents, car le déséquilibre ne se passe pas au même moment, les besoins pour s'adapter ne sont pas les mêmes. Pour certains, cela concerne la sémantique, pour d'autres, les objets eux-mêmes, d'autres encore auront des besoins du côté des dispositifs sociaux – se retrouver en groupe au moment du déséquilibre ne sera pas porteur, il vaudra mieux qu'ils soient en duo ou sans interactions. Nous avons construit une typologie de ces types d'aide, ce modèle est établi, publié, et nous essayons de le mettre en œuvre dans les classes de l'enseignement spécialisé et surtout de l'utiliser dans le cadre de l'analyse de pratique en formation des enseignants.

Les mathématiques peuvent-elles se travailler en faisant des expériences dans un laboratoire ?

Vaste question ! C'est le sujet de ma thèse. Pour résumer, je dirais que j'ai fait deux types de recherches dans ce cadre-là. D'abord du côté de l'épistémologie, sur la nature des objets de savoir mathématiques : peut-on parler d'une dimension expérimentale des objets eux-mêmes ? Puis vient la question didactique qui m'intéresse beaucoup : comment cette dimension expérimentale peut-elle être prise en compte dans le cadre des apprentissages mathématiques ? Il existe en fait deux dimensions sémantiques du mot expérience. Il y a d'une part l'expérience que le sujet peut faire sur et avec les objets, et d'autre part sa propre expérience des objets du monde qui l'en-

tourne. L'une est active et intentionnelle, l'autre est passive et fortuite.

Une phénoménologie des objets mathématiques ? ! ?

Oui, il existe à propos des objets situés dans l'espace une phénoménologie, constructrice d'expériences avec des objets, qui produit de la connaissance chez l'individu. Cette expérience du sujet avec les objets est un peu passive, disons qu'elle se situe du côté de la perception. L'autre dimension relève de l'action, je provoque des phénomènes avec des hypothèses. Je construis des expérimentations sur les choses. C'est ici que l'épistémologie, le développement cognitif et la dimension didactique se rencontrent. Il faut que le sujet agisse pour construire un certain nombre de connaissances. Mais en même temps, il doit laisser ses canaux perceptifs ouverts le plus longtemps possible... Attention, si on considère que les maths sont des objets théoriques, il faut aussi s'attendre parfois à ce que la rencontre soit théorique.

Dans quelle galaxie pédagogique vous situez-vous ?

Ma galaxie est constituée de la rencontre entre pédagogie et didactique des maths. Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre et d'expliquer ce qui se joue entre l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, surtout lorsqu'il y a des grains de sable qui coincent la machine... Il y a des tas de pédagogues qui m'inspirent, comme Maria Mon-

tessori, Célestin Freinet, Johann Heinrich Pestalozzi, Ovide Decroly. Certains pour leurs démarches d'enseignement ou leur philosophie de l'apprentissage, d'autres pour leurs outils ou leurs méthodes. Je crois fondamentalement que les objets de savoir des mathématiques sont des catalyseurs pour le développement des capacités de raisonnement des individus, et que le rapport à ces objets doit se faire dans le jeu et le plaisir. Ce sont des clefs importantes pour gérer la diversité. /

Thierry Dias, agent spécial de la « Mission maths »

Contacté par le député de la République En Marche Cédric Villani, honoré par la médaille Fields en 2010, l'équivalent du Prix Nobel pour les mathématiques, le professeur Thierry Dias, de l'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des mathématiques et des sciences de la nature, figure dans le panel restreint des experts qui ont rendu cette année un rapport très médiatisé au Ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer. Objectif : redonner enfin le goût des mathématiques aux élèves de France.

Par ailleurs, Thierry Dias vient de publier « *Enseigner les mathématiques à l'école* », aux éditions Magnard, un livre qui s'adresse autant aux enseignants du terrain qu'aux étudiants en formation dans les HEP.

Michel Deruaz et Francesca Gregorio

la solitude des étudiants face au problème des maths

C

Comme le montrent certains témoignages d'étudiants de la HEP, la peur des maths existe et elle fait des ravages. Michel Deruaz, professeur associé et responsable de l'UER didactique des mathématiques et des sciences de la nature à la HEP Vaud, propose un module d'accompagnement. Il en fait ici le décryptage avec Francesca Gregorio, assistante diplômée.

Les étudiants de la filière préscolaire-primaire de la HEP doivent suivre, lors de leur première année d'études, un module intitulé « savoirs mathématiques et enseignement ». Ce module est composé de séminaires lors desquels des contenus didactiques sont travaillés et de séances de cours en grands effectifs lors desquelles des contenus mathématiques spécifiques à l'enseignement sont exposés (Deruaz & Clivaz, 2018).

Contrairement à ce qu'ils ont généralement connu à l'école secondaire, où les exercices étaient le plus souvent effectués ou corrigés en classe, les étudiants se retrouvent souvent seuls devant leurs exercices. Même si un certain nombre d'exemples sont présentés pendant le cours, les étudiants n'ont pas la possibilité d'effectuer leurs exercices pendant les séances. Ils trouvent des corrigés sous forme papier ou vidéo sur la plateforme informatique associée au cours, et ils ont la possibilité de poser leurs questions sur des forums qui sont mis à leur disposition.

Comme le relève Patricia¹ « j'avais quand même un peu de réticence à poser toutes mes questions face à tout le monde² », il n'est pas facile pour eux de poser leurs questions pendant le cours. Ce

contexte, souvent nouveau, devient alors pour une partie des étudiants une source d'anxiété. Ceci d'autant plus qu'un résultat insuffisant dans ce module ne peut pas être compensé par de bons résultats dans d'autres modules.

Entre la peur et le manque de confiance en soi

Cette anxiété apparaît encore de manière plus marquée chez les étudiants qui n'ont pas fait d'études gymnasiales ou chez ceux qui n'ont plus rencontré de mathématiques depuis plusieurs années. Comme le dit Louise, « ça faisait longtemps que je n'avais pas pratiqué... ça me faisait peur de recommencer sans avoir vraiment les outils, les connaissances ».

Tout cela affecte leur confiance en eux qui, souvent, n'est déjà pas très affirmée : « je n'avais pas beaucoup de confiance en moi dans cette branche » (Caroline). Les stéréotypes de genre peuvent aussi avoir un rôle dans ce manque de confiance en leurs capacités : « c'était très ancré dans les têtes que... comme les garçons étaient plus forts au foot et les filles en danse... bé, les

garçons étaient plus forts en maths et les filles en français » (Caroline).

Suivi individuel des étudiants

Ces constats ont interpellé les formateurs impliqués dans ce module et un dispositif d'accompagnement en plusieurs phases a été mis en place et proposé aux étudiants.

Lors des premières séances du semestre, le formateur qui donne le cours et qui a la responsabilité du module invite les étudiants à prendre contact avec lui s'ils estiment être en difficulté. Ce formateur reçoit alors individuellement ces étudiants pour leur permettre d'exprimer leurs difficultés, leurs craintes, ou leurs bonnes ou moins bonnes expériences avec les mathématiques pendant leur parcours scolaire.

Les étudiants sont invités à communiquer tout ce qu'ils ont sur le cœur par rapport aux mathématiques. À la suite de cet entretien, si l'étudiant ou le responsable du module l'estime nécessaire, un suivi plus particulier des exercices en ligne est mis en place et des séances de réponse aux questions individuelles avec un assistant ou un formateur lui sont proposées. Seuls les étudiants qui se déclarent en difficulté sont donc concernés par cette première phase du dispositif d'accompagnement.

La deuxième phase a lieu à l'issue de la première session d'exams : tous les étudiants en échec qui en font la demande ont droit à un entretien individuel avec le responsable du module lors duquel un bilan de leur examen leur est proposé. Des séances de réponse aux questions ouvertes à tous les étudiants encore concernés par les exams sont alors mises en place durant le mois qui précède les sessions d'exams ultérieures.



Avec des billes et des allumettes et plusieurs chemins vers les solutions

Un des objectifs principaux de ces séances et plus généralement du module est d'essayer de faire changer l'image des mathématiques que s'en font une grande partie de nos étudiants en arrivant à la HEP Vaud. La plupart de ces étudiants n'ont pas suivi les filières scientifiques de l'école secondaire, et ils ont trop souvent subi cette discipline. Ils s'en sont donc fait une image très algorithmique de « trucs » que l'on utilise dans un ordre adéquat, sans vraiment faire de liens entre eux.

Notre objectif est de leur montrer que ces « trucs » ne sortent pas de nulle part, et que leur compréhension leur est souvent accessible s'ils s'en donnent les moyens : « le cours d'appui m'a permis de corroborer la conviction qu'en ayant accès à la logique derrière l'exercice (en décortiquant la règle), la compréhension globale devient

possible. » (Béatrice) Nous voulons aussi leur faire prendre conscience qu'il existe la plupart du temps plusieurs chemins pour arriver à la solution d'un problème, et que les mathématiques consistent aussi à la comparaison de ces différents chemins : « le cours servait à ça... [à] chercher plusieurs méthodes. » (Pauline)

Pour développer cet aspect, le formateur montre pendant le cours, en plus de la théorie, des manipulations effectuées à l'aide de matériel (billes, abaques, allumettes, boîtes...) spécifiquement conçues pour ce cours. Les étudiants sont invités à reproduire ces manipulations, à leur place, avec un matériel complémentaire. Ils sont aussi encouragés à utiliser du matériel avec leurs élèves pendant leur stage.

Pendant les séances d'appui et de réponses aux questions, ce matériel est alors mis à la disposition des étudiants qui peuvent le manipuler eux-mêmes pour faciliter leur propre apprentissage.

B

Bonne humeur : l'anxiété recule

L'espoir est non seulement qu'ils réussissent ce module, mais surtout qu'ils modifient leur rapport à la discipline et qu'ils soient efficaces dans l'enseignement de cette matière. En effet, comme le montre Schofield (1981), les enseignants avec une attitude négative par rapport aux mathématiques risquent d'affecter négativement la réussite mathématique de leurs élèves.

Nous faisons l'hypothèse que l'individualisation du processus et l'écoute des difficultés propres à chaque étudiant ont des conséquences positives sur l'apprentissage, avant même la mise en place des séances d'appui.

Michel Deruaz et Francesca Gregorio la solitude des étudiants face au problème des maths

Trois témoignages dans le vif du sujet

> Je ne comprenais pas un traître mot

Valérie (cours 2017-18)

Mon rapport aux mathématiques a dès le départ été teinté de difficultés et d'incertitudes : je n'ai jamais vraiment bien compris ce que je faisais. Ma scolarité a toujours été marquée par de faibles notes en maths. Au gymnase, les choses se sont compliquées avec l'introduction d'autres branches scientifiques. Dès lors, ma faiblesse dans les branches scientifiques a failli me faire redoubler chaque année depuis la deuxième. Je compensais avec d'autres branches, notamment les langues. Il en est ressorti un immense manque de confiance en moi et un grand sentiment d'incertitude dans le domaine des mathématiques : j'ai le souvenir de nombreuses périodes où je ne comprenais pas un traître mot, avec la sensation angoissante que cela allait mener vers un échec. J'ai toujours l'impression qu'il y a un « piège » si je trouve facilement la réponse.

Après ma maturité, je pensais être « débarassée » à tout jamais des mathématiques... Jusqu'à ce que je décide de faire une reconversion professionnelle dans l'enseignement. À ce moment-là, j'ai essayé de me rassurer en me disant que de toute façon, ce ne serait jamais plus difficile que le programme de 8H.

Quelle surprise quand j'ai commencé le cours BP21-22MAT... J'ai retrouvé toutes les sensations désagréables de ma scolarité. Mais j'ai pu dépasser ce rapport difficile, parce que j'ai été accompagnée dans mes difficultés. J'ai trouvé des gens « bienveillants » dans une branche qui m'a toujours paru « hostile ». De plus, le fait d'avoir très bien réussi mon examen m'a « réconciliée » avec cette branche.

L'accompagnement m'a montré qu'on pouvait utiliser plusieurs chemins pour arriver à un résultat. Le chemin avec les formules mathématiques n'était pas l'unique voie, je pouvais procéder par tâtonnements. Le fait d'avoir « l'autorisation » de procéder par tâtonnements m'a montré que je pouvais faire preuve de logique et de raisonnement.

En maths, il n'y a donc pas une seule voie « obscure et énigmatique ».

> L'accompagnement individuel, un vrai plus

Patricia (cours 2016-17)

En commençant la HEP, j'avais un peu d'appréhension par rapport aux mathématiques. Pour les branches comme le français ou les langues étrangères, j'étais assez confiante dans le sens où j'avais plus ou moins les outils.

En revanche, pour les mathématiques, même si j'avais estimé que le niveau de mathématiques par rapport à la formation BP était à ma portée, il me semblait très clair que je serais incapable de trouver et maîtriser différentes manières et façons de transmettre les connaissances disciplinaires. Par conséquent, il me semblait évident que j'avais tout autant besoin des cours de didactiques de mathématiques que de réviser certaines notions et points de connaissances disciplinaires. J'ai vraiment pris cela comme une invitation à sortir de ma zone de confort.

Maintenant, après avoir suivi le module de maths de première année, je peux dire qu'il a affecté mon rapport aux mathématiques dans le bon sens, en le rendant beaucoup plus positif. L'accompagnement individuel a eu un rôle important dans cette amélioration de ma confiance à maîtriser cette branche de connaissances.

En fait, je pense que j'avais vraiment besoin qu'on m'accorde du temps juste pour moi, non pas en grand cours, où j'avais quand même des réticences à poser toutes mes questions au milieu de tout un auditoire ! Je peux dire que cet accompagnement a eu une influence très favorable sur ma confiance en moi dans le cadre des mathématiques.

Aujourd'hui, je suis consciente que je ne maîtrise pas encore parfaitement cette discipline. Mais, pour moi, c'est devenu vraiment un champ d'investigation très intéressant, ainsi qu'un domaine stimulant pour ma curiosité.

Si ce n'est pas encore ma zone de confort complète, je m'approprie la discipline progressivement et sûrement : mon rapport aux mathématiques est en voie de développement... et d'un bon développement !

> Je me suis accrochée, et à la fin j'ai même eu du plaisir

Maude (cours 2012-13)

C'est à l'école secondaire que les choses ont vraiment empiré. J'ai rencontré de plus en plus de difficultés. À la maison, c'était les disputes, en classe, les explications se cantonnaient à des « mais c'est logique, Maude ! », sauf que pour moi, c'était tout sauf logique. J'ai définitivement décroché vers la neuvième année. J'ai perdu l'intérêt, la confiance et tout ce qui va avec.

J'ai longtemps hésité à m'inscrire à la HEP, parce qu'il était simplement hors de question pour moi de devoir enseigner les maths... Je me rappelle avoir tremblé à l'idée de commencer le deuxième semestre la formation en mathématiques. J'ai rencontré une autre étudiante qui avait une relation à peu près aussi peureuse que la mienne avec les mathématiques et nous avons décidé, accompagnées par une troisième pour qui « tout était logique », de nous y mettre dès le premier instant.

Je me rappelle très bien le premier grand cours de mathématiques : des tonnes de notions enfouies dans le fond de ma mémoire, et une série d'exercices à faire pour la semaine suivante. Eh bien, le midi, les exercices étaient faits en compagnie de mes deux acolytes.

Je pense que le recul des années et la maturité avaient un peu changé les choses, j'ai rempli beaucoup de cases qui me manquaient pendant ce semestre. Je faisais tous les exercices, j'annonçais les erreurs sur moodle, je posais des tonnes de questions, je donnais même des explications à d'autres. Les formateurs ont été très soutenant sur moodle, très encourageants. Et je me suis vraiment accrochée quand j'ai vu que les choses étaient à ma portée. J'ai été très fière de la réussite de mon examen avec une bonne note en prime. Lorsque je suis arrivée, dans ma tête l'échec était assuré, à la fin, j'ai eu même du plaisir.

Pour le futur, dans mon enseignement, j'essaie d'interdire des mots comme « logique, facile, tu fais exprès... » de mon vocabulaire et de celui de mes élèves, car ils m'ont fait très mal... Et j'aimerais me former encore !



« C'était très ancré dans les têtes que... comme les garçons étaient plus forts au foot et les filles en danse..., les garçons étaient plus forts en maths et les filles en français »

Dyslexie, dyscalculie & Cie

Pour les étudiants en difficulté, savoir qu'il existe un moment dédié à l'étudiant et à ses difficultés les aides à se mettre au travail et à dépasser les blocages affectifs liés aux mathématiques : « je pense que c'était essentiel, savoir que j'avais quelqu'un à disposition, ça fait retomber un peu la pression » (Louise) ; « j'ai pu dépasser [les difficultés] et je pourrais les dépasser à chaque fois qu'il le faudra » (Béatrice). Certains étudiants qui demandent des séances d'appui lors de l'entretien de départ ne les utilisent finalement pas.

Nous pouvons aussi relever que les séances de réponses aux questions avant les examens se déroulent dans la bonne humeur malgré les enjeux importants pour les étudiants. Ceci nous fait penser que l'anxiété est moins présente qu'au début du module.

Ce dispositif de séances d'appui nous est aussi utile puisqu'il nous permet d'avoir accès non seulement aux difficultés des étudiants, mais aussi aux démarches qu'ils mettent en œuvre pour effectuer les exercices. Nous pouvons alors en tenir compte pour faire évoluer le cours et le rendre plus accessible.

De tels dispositifs peuvent être mis en œuvre dans d'autres contextes scolaires. Nous avons aussi l'espoir que nos étudiants pourraient s'en inspirer pour être à l'initiative de démarches nouvelles pour la prise en charge de la diversité, des difficultés et des besoins individuels de leurs élèves.

Dans le cadre de ce module, une démarche spécifique est aussi mise en place pour les étudiants qui font valoir un certificat médical concluant à de la dyscalculie ou de la dyslexie.

Pour ce qui concerne la dyscalculie, nous estimons qu'un enseignant qui accompagne les élèves dans leurs premiers apprentissages en mathématiques ne peut pas bénéficier de compensations concernant cette discipline pendant sa formation. Ces étudiants sont reçus individuellement par le responsable du module qui les entend et qui leur explique notre point de vue. Ils sont alors considérés comme des étudiants en difficulté, et le même accompagnement leur est proposé sans mesure de compensation au

moment de l'examen. Nous pouvons relever qu'aucun de ces étudiants ne s'est retrouvé en échec à l'examen et que certains ont même obtenu de très bonnes notes. Pour la dyslexie, les étudiants sont reçus par le responsable du module et, après une discussion qui porte sur leurs difficultés particulières et sur leurs craintes, comme l'examen se présente sous la forme d'un QCM, une grille particulière, adaptée à leurs difficultés spécifiques, leur est proposée. Ils ne bénéficient d'aucune autre adaptation telle que, par exemple, un allongement de la durée de l'examen. Ceux qui en font la demande peuvent évidemment profiter des mesures d'accompagnement proposées aux étudiants en difficulté. Les résultats de ces étudiants lors des examens sont comparables à ceux des autres étudiants. /

Notes

- ¹ Les prénoms ont été modifiés.
- ² Tous les témoignages proviennent d'étudiantes du cours.

Références

Deruaz, M & Clivaz, S. (2018). *Des mathématiques pour enseigner à l'école primaire*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes
Schofield, Hilary L. (1981). Teacher effects on cognitive and affective pupil outcomes in elementary school mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 73 (4), 462-471

entretien avec andrea fabian

maths : les enfants se prennent au jeu

françois othenin-girard

C

« Aimer ses élèves dans leurs différences, aimer ce que l'on enseigne, tout simplement... » Depuis une douzaine d'années, Andrea Fabian, médiatrice scientifique au Service de promotion des sciences de L'École polytechnique fédérale de Lausanne, met en musique des cours de maths pour les enfants de sept à quinze ans dans le cadre de l'EPFL.

Au Service de la promotion des sciences, son cursus « Maths en jeux » fait florès. « À l'origine, on m'avait engagée pour organiser et animer un camp scientifique, explique cette docteure en physique d'origine hongroise, arrivée en Suisse à l'âge de 15 ans. Par la suite, j'ai proposé des ateliers de maths. »

Dans le premier cours nichent les Poussins des niveaux 5P et 6P. Suivent les Cadettes et les Cadets (7P à 10S). Ce deuxième cours donne ensuite accès aux Juniors (de 8P à 10S).

Cela se passe le mercredi et le jeudi et dure une heure : « Nous commençons par un semestre que j'appelle avec affection " la phase d'appâtage ", en proposant des défis, énigmes, histoires de pirates et de cannibales... » Ce semestre plutôt ludique vise à dédramatiser le concept des mathématiques. Trouver la solution à un problème est moins important que de pouvoir présenter son raisonnement... de « défendre son os » au tableau devant ses camarades. Mystère et cortex à tous les étages...

« En quoi l'enseignement des mathématiques aux tout-petits et aux petits peut-il apporter une

contribution au débat sur la diversité ? Et d'emblée la question difficile. Que peuvent-elles apporter à tous ceux, grands et petits, qui sont terrorisés par les maths et les sciences – demandons-nous à cette physicienne, auteure à l'EPFL d'une thèse de doctorat sur la fluctuation de l'aimantation induite par des courants dans des nanomatériaux ?

« Les maths, la branche la plus affective qui existe »

« Un auteur a écrit un jour que chaque chose était belle si on la regardait avec amour, explique Andrea Fabian à propos de sa démarche. Un bon prof doit pouvoir susciter cet amour pour sa branche. » Les mathématiques ont cela de particulier qu'elles permettent selon elle d'accéder à une vraie beauté esthétique. « Si l'enfant ne veut plus se lever de sa place avant d'avoir trouvé la solution même si la classe est finie, le tour est joué. » Développer ce qu'elle appelle *l'esprit de chasse* permettra à l'enfant de ne plus se sentir nul et de persévérer même quand un problème est plus ardu. « S'ils font de l'art pour l'art, c'est que notre mission a abouti. »

On sent chez elle, dans cette déclinaison sans cesse répétée de questionnements, une dynamique de groupe et de jeu où chaque intelligence – quelle qu'elle soit et peu importe son stade de développement – peut prendre sa place. Afin que chacun progresse. « Les enfants se prennent au jeu. Au début, c'est très compliqué, lance-t-elle, un éclair au fond des yeux. Puis on se met à modéliser, des bouts de solution apparaissent. »

Les vrais génies existent, on les reconnaît !

Ne pas croire que ses classes sont formées uniquement de petits génies. Loin de là. « Comme enseignant, il faut beaucoup d'empathie et une solide dose de bienveillance. Ici comme ailleurs, note-t-elle. » Donc pas de petits génies, mais des hauts potentiels ?

« Les vrais génies et les hauts potentiels existent, on les reconnaît quand on en a. Mais lorsqu'un enfant est diagnostiqué haut potentiel à l'âge de cinq ans, il aborde parfois les autres avec un sentiment de supériorité. Parfois, pour ces enfants, le plus gros défi consiste à apprendre le respect des autres et la politesse. »

C'est là que tombe la grande leçon des maths – là où personne n'attendait une contribution des maths à la diversité. Cela tient tout entier en la méthode qu'elle propose. Formulée comme suit : « Chaque enfant est différent. Certains ont besoin d'être recadrés, d'autres, au contraire, encouragés à chaque étape. Certains enfants ont pour les maths des prédispositions et d'autres moins. Reste que le problème de la diversité doit d'abord être décrit. Pour pouvoir parler d'un problème, il faut le formuler de manière explicite, en termes de problématique. Sinon, il est impossible de le résoudre. » /



> un cas à part

« J'aimerais raconter ce cas d'un enfant que nous avons eu. Il est arrivé chez nous avec de gros problèmes de comportement – il donnait de furieux coups de pied et crachait. À cela s'ajoutait une grande difficulté d'élocution. Je me suis demandé ce que j'allais en faire. Je nous ai donné trois séances pour voir si nous pouvions travailler ensemble, mais aussi si cette difficulté me permettait encore de m'occuper du reste de la classe. Chez chacun de mes élèves, je trouve quelque chose à valoriser. Parfois, c'est juste un comportement qui est meilleur que la séance précédente. En apprenant leur prénom dès la première séance, je leur donne déjà de l'importance. Il faut que chaque enfant puisse se sentir spécial. Et si je vois en lui quelque chose d'important, je serai importante pour lui. Donc nous pourrions construire quelque chose. Je le répète ici, les maths sont la branche la plus affective qui soit. Et quand une personne est terrorisée par les maths, elle envoie au cerveau le petit programme qui lui fait dire « tu n'arriveras jamais ».

Cet enfant un jour a pris son crayon vert sans mine et il a gravé un chiffre sur la page. Le chiffre six. Et l'année suivante il est revenu. Et le plus beau, c'est le jour où il est venu au tableau, alors qu'il avait raté le cours précédent mais tenait à essayer devant ses camarades. Puis, dépassant ses problèmes d'élocution, il a trouvé les mots, sans crier et sans donner des coups, pour expliquer aux autres que, pour lui, c'était plus difficile. Il était parvenu à dompter son comportement. Et il s'est finalement révélé très fort en maths. »

> blanche-neige au cinéma

« Voici un problème typique proposé dans le cadre de notre cours », déclare-t-elle. Blanche-Neige invite les sept nains au cinéma où elle achète 4 billets. L'un des nains s'assoit sur les genoux de Blanche-Neige, tandis que les autres sont deux par deux sur les autres sièges.

L'un des deux nains se trouvant à chaque fois sur les épaules de l'autre. Un nain voit le film uniquement quand il est assis sur les genoux de Blanche-Neige ou sur les épaules de son camarade.

Si les nains échangent leur place de façon équitable (c'est-à-dire que chaque nain puisse voir exactement la même durée du film), quelle est la durée visionnée par Atchoum qui se trouvait sur les épaules de Simplet au début de la séance si la séance dure 105 minutes ?

> et si on commençait par la logique...

L'expression « c'est logique » est (trop) souvent utilisée. La plupart du temps quand on arrive à court d'arguments, afin de remplacer de vrais raisonnements. Pendant quelques décennies, la logique mathématique a fait partie du cursus gymnasial dans le canton de Genève, du moins dans les sections scientifiques.

Aujourd'hui, un tel enseignement serait difficilement envisageable, la plupart des enseignants n'ayant eux-mêmes jamais suivi cette branche dans leur propre cursus.

Pourtant, la logique est aux mathématiques ce qu'est le prélangage au langage. Elle permet d'aborder les mathématiques avec rigueur. En introduisant cette branche, y compris dans les petites classes (7 H, 8H, etc.), plusieurs notions mathématiques, comme les lois de composition (associativité, distributivité, éléments neutres, absorbants, etc.), seraient solidement assimilées et prêtes à être utilisées dans l'apprentissage des mathématiques.

Une fois les bases de logique bien comprises, l'élève n'a plus besoin de « recettes ». Il est alors prêt pour un véritable travail de réflexion.

andrea fabian

un championnat EPFL pour les jeunes : à vos marques !

Le 6^e Championnat de Sciences pour les jeunes aura lieu le 2 mars 2019 à l'EPFL. Date limite pour les inscriptions : 31 janvier 2019. Le service de promotion des sciences de l'EPFL a mis sur pied cette compétition pour équipes de trois à quatre personnes afin de donner le goût de l'expérimentation et de la réflexion scientifique aux enfants et aux jeunes dans trois catégories d'âge de la 5P à la 11S.

Pour plus d'informations : <http://sps.epfl.ch/championnat>

entretien avec andrea fabian
maths : les enfants se prennent au jeu

Avant tout, j'aime mes élèves,
j'ai du plaisir à enseigner dans
et avec cette diversité. Je parle
des maths, mais bien sûr ce
serait également le cas si
j'enseignais une autre branche.

entretiens avec andrea fabian et jean-luc dorier

Raconter les mathématiques dès le plus jeune âge, c'est un gage d'amour. D'autant plus que leur lien intrinsèque à la culture humaine les rend accessibles à tout un chacun. Entretien avec deux passionnés : la docteure Andrea Fabian au Service de promotion des sciences de l'EPFL et Jean-Luc Dorier, professeur ordinaire de didactique des mathématiques à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de Genève.

> dédramatiser la peur des maths en quatre questions-réponses

Andrea Fabian, que faire des nuls en maths ?

Personne n'est nul en maths, comme certains le disent. Sur toutes ces années, je n'ai eu qu'une seule fois une personne dont on m'a dit qu'elle était atteinte de dyscalculie. Elle n'était certainement pas « nulle en maths » non plus, mais je n'avais pas les outils nécessaires pour la faire progresser. J'ai dû déclarer forfait. C'est extrêmement rare.

Comment affronter cette diversité ?

C'est la personnalité de l'enseignant qui fait souvent la différence. Certains ont naturellement cette fibre pour la pédagogie, d'autres non. La vulgarisation scientifique ne consiste pas à faire le clown. Dédramatiser, c'est une chose qu'il est possible de faire sans un tel parasitage.

Quels conseils donner à un enseignant ?

Mon rôle n'est pas de donner des conseils aux enseignants, mais je peux vous raconter la façon dont j'aborde mes cours.

Avant tout, j'aime mes élèves, j'ai du plaisir à enseigner dans et avec cette diversité. Je parle des maths, mais bien sûr ce serait également le cas si j'enseignais une autre branche.

Je dois avoir du plaisir à donner mon cours pour que mes élèves aient du plaisir à le suivre. Je dois donc m'adapter à ma classe.

Et surtout, pour faire face à ces différences d'aptitudes ou d'attitudes, il ne faut pas une seule fois hésiter à dire bravo. Est-ce que nous aurions un problème dans cette région avec l'idée de féliciter et de dire bravo ?

La diversité entre filles et garçons en mathématiques, est-ce que cela veut vraiment dire quelque chose ?

Je ne crois pas. Sans faire de généralités, je trouve les classes de garçons parfois plus « popcorn », ils sont très réceptifs aux défis et à la compétition et donnent dans la hiérarchie, montrent leur force, c'est une approche verticale avec une plus forte tendance à se lever et à bouger pendant le cours.

Les classes de filles, plus souvent calmes, concentrées, travaillant ensemble, une horizontalité collaborative, avec une tendance à rester assises.

Les classes mixtes, c'est tout à fait différent. Elles ne sont ni trop calmes, ni trop excitées. Dans tous les cas, le cours doit être vivant, « punchy », tout en gardant un cadre structuré où les règles sont bien établies.

propos recueillis par françois othenin-girard

> vous connaissez le sketch du compas ?

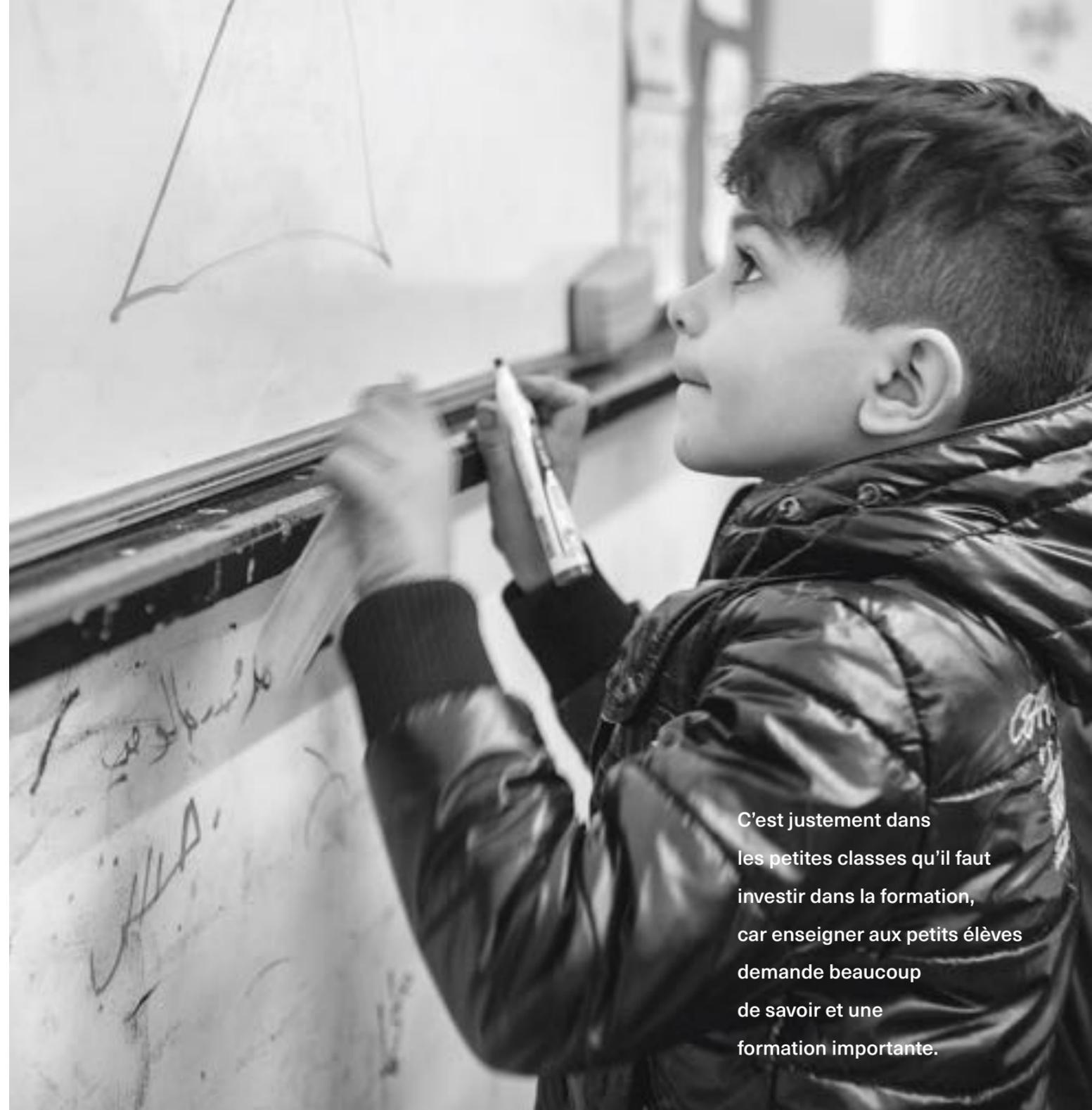
Jean-Luc Dorier, vous enseignez la didactique des mathématiques aux futurs enseignants à tous les niveaux. Quelle image les futurs enseignants du primaire ont-ils de cette discipline ?

Jean-Luc Dorier : ils ont en peur. Le premier jour de mes cours, je commence justement par passer à mes étudiants des extraits de l'humoriste Gad Elmaleh ou des marionnettes québécoises Têtes à claques. Vous connaissez le sketch du compas ? Personne ne demande à son épouse de sortir le compas pour la soupe, c'est vrai, il y a de quoi rire effectivement. Puis, je pose à mes étudiants la question de leur relation aux mathématiques.

Les trois quarts affirment ouvertement leur malaise. Je leur dis clairement que ce n'est pas possible d'enseigner une discipline que l'on craint et pour laquelle on se sent inapte. Mon cours vise alors avant tout à faire changer le regard de mes étudiants sur les mathématiques.

Et puis, je fais également ce constat : il est rare que les adultes qui ont été d'excellents élèves en mathématiques se dirigent vers l'enseignement des petites classes. Les salaires y sont peu attractifs.

C'est une erreur des politiques salariales de moins payer les enseignants généralistes. C'est aussi une erreur de trop cloisonner des niveaux d'enseignement dans les cursus de formation. C'est justement dans les petites classes qu'il faut investir dans la formation, car enseigner aux petits élèves demande beaucoup de savoir et une formation importante, y compris en didactique.



C'est justement dans
les petites classes qu'il faut
investir dans la formation,
car enseigner aux petits élèves
demande beaucoup
de savoir et une
formation importante.

Il faut donc en finir avec la question de l'utilité des mathématiques ?

Cette question fait partie des nombreux paradoxes de notre société. Concernant les mathématiques, comment ne pas voir que tout le monde dépend des mathématiques, par les smartphones, les ordinateurs, etc. ? Mais ces mathématiques-là sont invisibles, et peu acces-

sibles. Revenir aux fondements des mathématiques permet un exercice de la pensée. On fréquente avant tout l'école de la clarté, de l'organisation et du sens critique.

propos recueillis par luisa campanile

Enseigner les mathématiques. Didactique et enjeux des mathématiques (mai 2018). Ouvrage collectif. Éditions Belin.

valeria dell'orzo

la grande force éducative de palerme

V

Valeria Dell'Orzo, anthropologue spécialisée en migration, a mené l'enquête pour comprendre comment les écoles prennent en compte cette diversité maximale dans sa ville. Palerme compte 128 groupes ethniques dont elle tire sa force.

Avant d'essayer de comprendre comment la diversité doit être abordée, gérée et rendue fructueuse, il conviendrait de se demander quelle est sa nature. Qu'est-ce que nous décidons d'inclure dans nos catégories strictement culturelles, en termes de traits identiques ou d'altérité, emblèmes et stigmates – et pourquoi le faisons-nous ? Pourquoi les sociétés, souvent même plus que les individus qui les composent, ont-elles un besoin si limitatif et impérieux de créer des groupes cataloguant les genres humains ?

Contrecarrer le sens péjoratif de « diversité »

Je crois qu'il est plus utile, pour cette présentation de la situation qui prévaut dans les écoles à Palerme, de saisir la diversité dans son sens le plus large, en essayant d'inclure autant de groupes macrohumains que possible, puis de porter l'analyse sur la singularité des individus. Car c'est précisément lorsque le terme est pris dans son extension maximale qu'il devient possible de contrecarrer le sens péjoratif trop souvent attribué à la diversité – au lieu de renforcer cet incroyable potentiel culturel et innovateur : celui-là même qui alimente les processus pédagogiques et éducatifs, et participe ainsi à la construction de sociétés meilleures.

Cette diversité considérée dans la réalité contemporaine, subissant en partie l'impulsion de phénomènes liés à la globalisation, offre ainsi, d'un pays à l'autre, une palette toujours plus riche et de moins en moins statique. La sexualité se libère de ses barrières données un temps comme uniques et universelles. L'idée de la famille tend à s'élargir vers une dimension plus affective et moins bureaucratique.

Dans le grand chaudron linguistique

Les réalités d'un contexte économique et social très lointain se rencontrent et s'affrontent aujourd'hui, plus encore que par le passé. Les religions entrent en contact et coexistent de plus en plus fréquemment. Les langues se mélangent et se chevauchent, se rejoignent dans ce grand chaudron linguistique : non seulement leur enveloppe acoustique s'enrichit de nouvelles sonorités mais, plus encore, elles s'enrichissent à chaque croisement des nœuds noués entre les multiples nuances de sens, dont le mot est un signe.

Les migrations modernes qui se poursuivent depuis des générations ont donné naissance à de nouvelles réalités socioculturelles extrêmement

fluides, à un pluralisme qu'il faut encourager dans tout son potentiel. Dans la société des adultes, certes, mais peut-être plus encore dans celle des enfants – un segment de la société qui s'avère encore peu marqué par les peurs médiatiques. Et c'est surtout chez eux que domine le mécanisme humain le plus fructueux : le besoin de savoir et de découvrir.

D

Diversité et champ pédagogique : un cas à part

Le champ pédagogique représente celui dans lequel l'hétérogénéité contemporaine se prête le mieux à la construction d'une société future inclusive qui, sans phagocyter les différentes expressions du moi, se montre transversalement prête à s'enrichir.

Je suis anthropologue et je vis à Palerme. Nommée Capitale de la Culture pour 2018, cette ville italienne est celle qui, selon le dernier recensement, dispose du pourcentage le plus élevé de mineurs étrangers.

Les 19,5% des migrants présents à Palerme sont âgés de 0 à 17 ans et 95,8% des étrangers mineurs présents à Palerme sont nés dans cette ville : des jeunes nés ici de parents étrangers et donc, d'un point de vue juridique, également étrangers en raison de l'absence de *jus soli* (le « droit du sol » se distingue du droit du sang, *jus sanguinis* en latin, n.d.l.r.). Pour rappel, l'acquisition de la citoyenneté comme conséquence de la naissance sur le territoire et ce quelle que soit la

nationalité des parents, n'est toujours pas prévue par la législation en vigueur.

À cette réalité s'ajoutent tous les enfants qui, résidant à Palerme, sont arrivés en Italie à un très jeune âge. Parmi eux, ceux qui grandissent dans une dichotomie, un pied sur chaque rail – pour deux réalités socioculturelles différentes vécues en parallèle : l'une strictement familiale et l'autre relationnelle, plus étendue, liée à l'école et à la réalité du quartier. À Palerme se trouvent de nombreux mineurs non accompagnés, de très jeunes migrants qui, proches de la majorité, arrivent ici sans être accompagnés par un adulte qui prendrait soin d'eux. Des orphelins issus de voyages que l'on sait atroces, des exilés envoyés par des familles qui n'avaient pas les moyens de les suivre dans cet exode.

La tâche délicate des éducateurs

À Palerme coexistent 128 groupes ethniques. Par rapport au reste de l'Italie, cette cité a construit pierre par pierre un rempart pour le multiculturalisme. Un atout qui ne date pas d'hier : cette ville européenne a su, au fil des siècles, tirer parti de sa diversité ethnique et sociale, de sa mixité qui lui confèrent sa force artistique et culturelle.

Vivre à Palerme signifie vivre immergé dans un espace communautaire et architectural d'une extrême variété, immergé dans ce mélange qui permet de voir la diversité sous une forme de richesse mutuelle. Et non comme une réalité dont il faut se protéger par des mécanismes de fermeture infructueux.

Palerme a toujours été un havre de paix pour différentes cultures. De nos jours pourtant, la voici comme d'autres confrontée aux tendances sociopolitiques les plus récentes, qui favorisent l'impudence et la marginalisation. Certains acteurs locaux ont réagi, multipliant les initiatives visant à éduquer les gens à la connaissance de l'autre, à la narration réciproque. Afin de briser, tant chez les enfants que chez les adultes, les barrières que la peur soulève en l'absence de contact mutuel.

Sur le terrain, je vois tous les jours combien la tâche des éducateurs y est délicate. Dotée d'un habitus – ce lieu de production sociale défini par Pierre Bourdieu – si varié, qui voit coexister tant de cultures, la cité entretient également une sous-culture obtuse, mafieuse et délinquante, qui crée un fossé de l'altérité sociale, et compromet le développement sain de beaucoup d'enfants. Face à cela, il faut offrir une nouvelle perspective, de nouveaux stimuli, soutenir la rencontre et

À Palerme coexistent 128 groupes ethniques. Par rapport au reste de l'Italie, cette cité a construit pierre par pierre un rempart pour le multiculturalisme. Un atout qui ne date pas d'hier : cette ville européenne a su, au fil des siècles, tirer parti de sa diversité ethnique et sociale, de sa mixité qui lui confèrent sa force artistique et culturelle.



l'encourager, tout en répondant à l'augmentation de la haine médiatique et de la peur d'une invasion imaginaire. Et lutter contre l'esprit de fermeture, préjudiciable envers ceux qui viennent de quartiers où l'incidence de la criminalité est plus grande. Plus que jamais, l'école palermitaine devra éduquer jour après jour aux possibilités d'échange. Avec pour objectif de faire en sorte que l'interrelation entre les jeunes prenne la marque de la connaissance mutuelle et non des préjugés : non seulement en raison de la valeur éducative inhérente à ce processus, mais aussi pour prévenir l'escalade de la violence et des tensions sociales.

Palerme et son activisme pédagogique dans les contextes scolaires et extrascolaires

C'est pour cette raison qu'à Palerme les politiques sociales, impliquant les écoles et les enseignants qui préparent les jeunes aux expériences futures des ateliers, des centres culturels et de leurs opérateurs, donnent vie à des projets tels que ceux de Zen Insieme ou Anima Ballarò. C'est le résultat du travail conjoint des écoles, des associations et de démarches citoyennes. Ces dernières, entre les spectacles artistiques et les projets pour enfants, ont su créer des moments de contacts et de partage dans le but de transposer de nombreuses réalités sociales et ethniques en une réalité humaine, à la fois une et variée.

Nombreuses sont les écoles qui, au cours de l'année, voient se succéder des cours de formation pour les enseignants et des moments de confrontation transversale. Il y a un véritable activisme pédagogique dans les écoles et le microcosme extrascolaire – particulièrement animé dans les quartiers névralgiques du centre historique de la ville.

Il y a aussi les banlieues les plus difficiles, ces quartiers de Palerme dans lesquels on trouve, en plus, un taux élevé de mélange ethnique : là où enseignants et acteurs sociaux se retrouvent à devoir gérer les équilibres délicats de classes composites – enfants étrangers et enfants italiens –, où chacun a vécu des expériences souvent drastiquement différentes.

Ou encore des jeunes issus de familles stables et sûres, mais élevés dans des environnements difficiles, là où le système criminel fait rage : les enfants y parlent entre eux une langue qui n'est pas celle que l'on partage à la maison, qu'il s'agisse du reste d'une langue étrangère ou d'un dialecte local.

Le multiculturalisme comme condition inclusive en classe et dans la société

Dans ces contextes, de nombreux jeunes viennent souvent en classe avec le bagage des peurs et des préjugés mutuels que les adultes ou les proches leur ont transmis. Les libérer du poids de ces superstructures du monde adulte, créer l'espace expérimental de la connaissance et les conduire vers une croissance sociale équilibrée, est la première tâche à laquelle sont confrontés tous les pédagogues dans la réalité d'une classe contemporaine, pour faire en sorte que le multiculturalisme devienne une condition inclusive dans la classe et dans la société.

La voie la plus suivie, par les enseignants de Palerme, est la narration réciproque de soi-même entre élèves : il s'agit de stimuler la comparaison des expériences et des désirs, en encourageant la narration de l'individu afin d'y trouver les traits communs à travers lesquels se reconnaître et se refléter dans l'autre. En s'approchant sans le filtre de la réticence.

É

Éducation au pluralisme à la sortie des classes : les politiques sociales doivent accompagner le travail pédagogique qui s'étend sur toute la ville

Par exemple, du 11 au 13 mai 2018, une conférence intéressante s'est tenue à Palerme : *Narrare le infanzie*. Différences/diversité, droits et devoirs, visant à communiquer avec et sur la petite enfance, pour préparer les enseignants à une gestion de plus en plus fluide de l'éducation à la richesse de la diversité – et ce à travers la confrontation avec les histoires de la vie quotidienne rapportées et l'utilisation de la narration comme outil cognitif mutuel.

Pour que l'éducation au pluralisme socioculturel ne soit pas frustrée dès la sortie de la classe, les politiques sociales doivent accompagner le travail pédagogique par la mise en place d'une structure d'entretien qui s'étend sur la ville : l'intervention de Palerme en faveur de la culture de la diversité s'exprime dans un échange symbiotique avec les écoles, les enseignants et les travailleurs sociaux, mais également à travers des événements qui se déroulent en dehors de la classe.

Ainsi, Mediterraneo Antirazzista crée depuis 2008 des événements dans lesquels l'art, la nourriture, la musique et le sport, basés sur l'échange mutuel et la participation interculturelle, visent à briser les barrières du manque de connaissance dans les profondeurs de l'individu, tout en élargissant la sphère des droits des citoyens individuels, des enfants à la société adulte. /

entretien avec sanije sopa il faut du temps pour s'adapter à la diversité

luisa campanile

S

Sanije Sopa, licenciée en lettres à l'Université de Pristina, établie en Suisse depuis 1985, s'active comme interprète communautaire de l'albanais au français, médiatrice interculturelle et coordinatrice du Service Intermedia d'Appartenances. Constats d'une femme en première ligne sur le front de la diversité.

Interprète et médiatrice interculturelle, vous intervenez dans les écoles vaudoises. Quel regard portez-vous sur la diversité ?

Depuis 2015, avec l'arrivée de migrants venant de l'Érythrée, d'Afghanistan, de Syrie, de Somalie, je constate une augmentation de la demande d'intervention. Il y a une volonté très claire de la part des enseignants de communiquer sur des incompréhensions dues aux différences culturelles.

En tant que professionnelle auprès des familles albanophones, je suis sollicitée lorsqu'il y a des difficultés et ce sont les enseignants qui me contactent. Je regrette alors que l'initiative ne parte pas des parents. Je me dois donc de faire comprendre aux parents pourquoi je suis là et pourquoi l'école a besoin de leur collaboration.

Travaillez-vous à rendre explicites ces différences de représentations que l'on a de l'école ?

Quand je contacte des parents, je fais le constat qu'ils ont en tête une idée de la mission de l'école correspondant à ce qu'ils ont eux-mêmes vécu, soit par exemple l'école de la période avant la

guerre au Kosovo, laquelle s'est terminée en 1999. La mission de l'école, dans ce cas-ci, ne portait alors que sur l'instruction des enfants. Quand l'école suisse sollicite les parents kosovars, ces derniers pensent que ce n'est pas leur devoir d'intervenir sur le terrain de l'école. Cette sollicitation est prise comme un échec de la mission de l'école.

Avec cette représentation, certains parents renoncent à collaborer parce qu'ils ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux. Ou ils répondent pour répondre sans y trouver sens. À travers ma pratique d'interprète communautaire, j'entends souvent des commentaires désolants concernant la communication faite par l'intermédiaire de l'agenda scolaire. Les parents que je vois me disent souvent signer pour signer, sans rien comprendre, et ils se retrouvent à la fin de l'année devant des situations affligeantes telles que l'échec scolaire de leur enfant.

Comment voyez-vous la diversité au sein des écoles vaudoises ?

Sincèrement, à mon grand regret, je la trouve peu harmonieuse. Nous sommes clairement dans un

rapport de domination d'une culture par rapport à une autre, ou aux autres. Dans mon travail d'interprète et de médiatrice interculturelle, j'invite les parents à dire ce qu'ils pensent vraiment afin de contribuer à diminuer l'asymétrie entre le poids de la parole des enseignants et celle des parents. J'essaie de créer un équilibre. J'ai conscience que c'est une position idéaliste. En effet, je rêve d'une communication horizontale dans ces moments-là. Cette amélioration de la communication a pour but de faire en sorte que les enfants pris entre deux cultures se sentent moins tiraillés, moins divisés. On connaît très bien les processus découlant de ce sentiment-là : conflit de loyauté, marginalisation, ghettoïsation, etc.

Je constate qu'une plus grande ouverture des enseignants envers les élèves allophones permet d'accroître une compréhension mutuelle et contribue à l'inclusion de ces élèves. Ainsi, il est important d'expliquer aux parents les attentes de l'école et de prendre également en compte les attentes de ceux-ci.

Pensez-vous qu'en Suisse nous sommes sur le bon chemin quant à une prise de conscience sur la diversité et le travail que cela implique ?

Oui. Il y a une évolution dans la société. Je vois qu'il y a un réel besoin de se comprendre. Et je suis personnellement convaincue que nous tirons un grand bénéfice de tous ces potentiels présents.

Toutefois, il y a un décalage dans la société et à l'école : de par l'actualité, les flux migratoires. Il faut du temps pour s'adapter à cette diversité, aux changements que cela implique. Le rôle des interprètes communautaires est bien de trouver des réponses adéquates face à cette nouvelle réalité. /

entretien avec philip jaffé plaider pour un souffle nouveau

luisa campanile

Pour affronter la fissure sociale, l'inefficience des structures familiales, apprenons le plus rapidement possible aux enfants et aux jeunes à jouer collectif. Quitte à ce qu'ils prennent également des responsabilités exécutives. Il y a urgence, à en croire Philip Jaffé, docteur en psychologie, directeur du « Center for Children's Rights Studies » de l'Université de Genève, membre du Comité des droits de l'enfant à l'ONU.

Votre livre « L'enfant toxique » vient de paraître. Osons-nous aujourd'hui plus facilement parler des débordements violents, parfois spectaculaires, des enfants et des adolescents ?

Philip Jaffé: Je crois qu'actuellement, il y a un malaise général qui fuit et commence à déborder. Thérapeutes, juristes, universitaires s'en saisissent. Mon livre fait partie d'une littérature abondante sur le sujet. Si vous allez dans une librairie, vous ne pouvez que constater le nombre impressionnant de publications relatives à ce malaise de notre société. Et puis, il suffit de regarder le phénomène Donald Trump: il est symptomatique d'un fonctionnement social dont le but est de quitter une norme feutrée, bien-pensante. Nous sommes face à une fissure en termes d'expression sociale.

Nous sommes ouvertement en train d'expérimenter une tentative de ne pas avoir de règles qui réglementent, certains diraient persécutent, les membres de la société. Les adultes débordent, les enfants et les adolescents débordent également.

Vous pointez du doigt une organisation sociale devenue folle ?

Oui, en quelque sorte. Je dirais qu'il y a un brouhaha social où l'enfant apparaît comme le maillon faible. En quelques clignements d'œil, nous sommes passés de l'enfant traditionnel, soumis à la puissance paternelle, à l'enfant roi et donc à l'enfant toxique. L'enfant émet des signaux de détresse de plus en plus forts. Dans mon expérience professionnelle, je rencontre de nombreuses situations où les structures familiales n'arrivent plus à répondre à ces signaux. Et pourtant, je peux dire que ces structures ne sont pas forcément pathologiques. Les situations vécues sont très complexes et les parents s'époumonent.

Pourtant, nous disposons de professionnels du lien, également présents à l'école ?

Oui, bien sûr. Ils font partie de notre paysage social qui est riche en paradoxes, d'autant plus en Suisse, pays calme, où la paix sociale est une garantie. Aujourd'hui, nous avons intégré une certaine attitude relaxée par rapport aux normes, aux règles du vivre ensemble. En même temps, nous

assistons à des flambées individuelles, à des étalages d'égoïsme à outrance. Je ne suis pas futurologue. Je ne sais juste pas où l'on va. Concernant des situations familiales devenues ingérables, ce sont les femmes qui jouent le rôle de lanceuses d'alerte. Elles se sentent honteuses de ne pas réussir à gérer la situation. Malgré le fait qu'elles soient souvent hypercompétentes, elles n'arrivent plus à répondre à la prise en charge familiale. Quant aux pères, ils ne sont même pas démissionnaires, mais ils sont souvent dans leur projet individuel.

La mutation de la famille a-t-elle une incidence sur la transmission des normes auprès de la génération à venir ?

Il ne s'agit pas d'une simple mutation, mais d'une véritable révolution. Aujourd'hui, il existe de multiples possibilités de consacrer une relation d'affection: cohabitation, union libre. Mais, à nouveau, là, nous avons perdu pied: à peine avons-nous compris comment poser les fondations d'une famille recomposée – il nous a quand même fallu une génération – que nous sommes face à cinq ou six nouveaux modèles de familles. La collectivité peine à intégrer les changements induits.

La famille institutionnelle était fondée sur l'institution du mariage. Le parcours de cette union était dessiné étape par étape. Pour franchir les différentes étapes, cela prenait du temps. Les femmes, par exemple, avaient un long temps de rêverie avant l'arrivée des enfants.

Aujourd'hui, les formes modernes de parentalité génèrent une sorte de radioactivité ambiante. La préparation à la parentalité ne suit plus de codes préétablis. Le temps pour se préparer à être parents est comprimé, voire inexistant. Même si l'âge auquel on devient parent augmente, le



temps du couple est surtout matériel et égocentrique. Pour conclure, je dirai que tous les nouveaux modèles de parentalité nous obligent à repenser des modèles de famille. Il faut pouvoir rêver à la parentalité.

À quoi pouvons-nous rêver ?

À être heureux dans notre parentalité. Une parentalité heureuse résulte d'une compétence à assurer la sécurité matérielle et psychologique de l'enfant, à penser et à rêver, à élaborer et à instaurer des axes éducatifs inhérents, à faciliter son intégration dans une société conçue autour de règles collectives. On ne peut pas dissocier la famille de la société. Et puis, je crois vraiment que les enfants, les adolescents, sont les canaris dans la mine de charbon. Si on doit sortir le canari de la mine, c'est qu'il n'y a plus assez d'oxygène.

Alors, l'enfant normal existe-t-il ?

Sans doute pas plus qu'il existe de parents normaux. En Suisse, il y a une myriade d'excellentes institutions pour la protection de la jeunesse. Malgré ceci, toute une série de familles connaissent de grandes détresses et ne bénéficient pas d'un soutien pour des situations vraiment ingérables. Nous devons davantage penser à de nouvelles articulations institutionnelles. Par exemple, je songe à des structures collectives avec des éducateurs éclairés où des jeunes peuvent être

placés pour des durées courtes, ou également à des camps de survie pour adolescents.

La question de la normalité et des débordements de jeunes renvoie à la question du vivre ensemble. À quel projet de société rêvez-vous ?

La réponse au succès des familles n'est pas une question du nombre de places disponibles en crèche. Nous devons penser à un véritable projet de vivre ensemble. Je reste toujours étonné que l'on construise des nouveaux quartiers et que l'on ne convoque pas tous les habitants concernés, dont notamment les jeunes. Si je prends la place de la gare que l'on voit d'ici, qui a été consulté pour sa construction? A-t-on pensé que peut-être des jeunes aimeraient s'y exercer au skateboard et y flâner aussi? Et alors, que souhaiteraient-ils y trouver?

Vous proposez de redonner voix aux jeunes ?

Pas seulement aux jeunes. Je propose que l'on donne le droit de vote dès la naissance. On peut imaginer qu'avant l'âge de 7 ans, la voix de l'enfant revient au groupe familial. Puis, entre 7 et 14 ans, les enfants peuvent utiliser leur droit de vote et dès 14 ans, ils peuvent avoir des initiatives. Notre société a besoin d'une nouvelle impulsion et cela passe, à mon avis, par un rééquilibrage des voix. Nous savons que les personnes les plus

créatrices sont les adolescents. L'émancipation des femmes a été bénéfique pour l'ensemble de la société, vous ne trouvez pas? Alors, essayons avec les enfants et les jeunes.

Ce qui passe selon vous par une émancipation politique ?

Oui, clairement. Il faut leur donner du pouvoir décisionnel, ceci dès que possible. Nulle crainte d'en faire un garçon roi ou une fille diva qui eux imposent leur façon d'être, contrôlent la vie de leurs parents. Non, il s'agit dès que possible d'amener les enfants, les jeunes à penser au collectif. Dans le monde des droits de l'enfant, nombreux sont les contextes où ils sont consultés. Cependant, il faut aller plus loin. Par exemple, on peut tout à fait les amener à participer au vote des budgets municipaux ou à gérer certaines dépenses publiques. C'est une participation de type exécutif à laquelle les enfants, les jeunes pourraient être amenés. Dans certains pays, comme la Finlande, les enfants participent déjà au choix de leur programme scolaire. Ça n'enlève rien alors au fait que l'école reste une force centrifuge normative. Il faut donner un souffle nouveau à notre société et à mon avis, cela passe par la participation. C'est un risque à prendre. /

Lecture
L'enfant toxique, à qui la faute? Comment s'en sortir? Philip D. Jaffé, éditions Favre, Genève, 2018

entretien avec patrick bonvin

la diversité : ni un problème, ni une maladie

luisa campanile

P

Patrick Bonvin, professeur ordinaire à la HEP Vaud, responsable de l'UER Développement de l'enfant à l'adulte et docteur en psychologie, pose un regard critique sur les pratiques actuelles d'accompagnement. Selon ce spécialiste des questions de l'inclusion scolaire et de la psychologie appliquée à l'éducation et à l'enseignement, le système actuel fait du sur place.

À en croire vos travaux sur les questions de l'intégration et de l'inclusion à l'école, soutenir les élèves de manière individuelle et en fonction de leurs spécificités ne serait plus une démarche possible ?

Le système d'aide basé sur l'identification individuelle et un accompagnement spécifique est à bout de souffle. Depuis la massification, nous avons tenté de répondre à l'échec scolaire et aux difficultés d'apprentissage en introduisant d'abord des systèmes de différenciation structurelle.

Ce furent le redoublement, la création de filières, la séparation vers l'enseignement spécialisé. Puis, dès les années 1970, des mesures pédagogiques et de soutien à l'intégration scolaire.

Force est de constater que nous ne sommes pas plus avancés : d'une part, les taux d'élèves en difficulté, en retard scolaire ou bénéficiaires de mesures d'enseignement spécialisé séparatives n'ont que peu évolué. D'autre part, les enseignants, en première ligne, ont souvent l'impression d'être abandonnés ou non compétents pour répondre aux besoins d'un nombre important

d'élèves. Ou encore, d'être « envahis » d'élèves à besoins particuliers.

Le cas des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) illustre mon propos. D'un point de vue statistique, l'augmentation du nombre d'élèves BEP « intégrés » dans l'école ordinaire au cours des dix dernières années correspond à une dizaine d'élèves de plus par établissement. Malgré les investissements très importants réalisés dans le canton sur cette même période, bien que nous soyons l'un des pays les plus riches au monde, avec une école publique comparative-ment très bien dotée, le sentiment subjectif de nombreux acteurs (parents et personnel enseignant) demeure que nous manquons de moyens pour accompagner les élèves en difficultés.

Il n'y a pas de retour sur investissement ?

Le système s'épuise à vouloir soutenir individuellement les élèves. Les enseignants sont déposés de ce qui forme le cœur de leur compétence : on les convainc qu'ils ne sont pas capables de répondre aux besoins d'un nombre de plus en plus grand de catégories d'élèves. De plus, ce système-là renforce les inégalités

sociales entre élèves¹. L'accent sur l'individu et la sélection n'est pas un défi seulement pour les élèves : le personnel enseignant est laissé bien seul face à la multiplication des exigences individuelles, à la perte de légitimité inhérente au fait que l'enseignement et la gestion de classe deviennent l'apanage de spécialistes externes à l'école, qui, par ailleurs, ne portent que peu le « quotidien » de la vie scolaire et la responsabilité lourde de faire « réussir » autant d'élèves identifiés comme ayant des BEP.

Nombre d'approches² proposent depuis plus de trente ans de revoir le rapport à la diversité de l'école (sa philosophie et sa manière de « gérer » l'hétérogénéité de sa population), en privilégiant les approches collectives, l'aide en classe, en proposant des alternatives scolaires au diagnostic médical des difficultés (l'approche de « réponse à l'intervention », p. ex.), et en resituant le rôle de l'école comme faisant partie d'une communauté éducative dont la finalité est représentée par la formation des citoyens de demain.

Certains estiment que dans tout groupe, la diversité est une donnée. Et que pouvoir prendre en compte la diversité des apprenants relève du défi. Que pensez-vous de cette affirmation ?

La différence est inhérente à notre identité d'être humain. Que l'on se situe sur le plan génétique ou sociétal, l'espèce humaine est productrice de diversité, et de manière plus affirmée encore dans une société compétitive et multiculturelle. Nous pouvons vivre cela comme une « tare » et chercher l'homogénéité à tout prix, en adoptant une approche normative du développement, du programme et de l'évaluation. Ces approches normatives et distinctives aboutissent à un phénomène de catégorisation individuelle qui n'a pas de limite.



En effet, au-delà des catégories médicales, le fait d'être petit, en surpoids, roux, etc., est suffisant pour que les enfants soient stigmatisés et harcelés dans le quotidien ou sur les réseaux sociaux. Les adultes sont mal placés pour prendre position dans une société et un système scolaire qui exacerbent les différences individuelles au détriment de la notion de communauté.

Cette voie « hypernormative » est évidemment vouée à l'échec, d'autant plus si elle oppose des individus à des individus, chacun investissant des intérêts, des perspectives et des buts différents dans la situation scolaire.

Quelle est la bonne voie selon vous ?

Selon d'autres approches – car il ne peut n'y en avoir qu'une seule – cela revient à considérer cette diversité à la fois comme une richesse pour notre société et un défi pour l'éducation et la formation.

Cela implique qu'elle fasse partie des fondements sur lesquels la pédagogie de tous les jours

est construite au sein des établissements – au travers, par exemple, d'un travail explicite sur la diversité, la différence, la relativité des normes dès les premiers degrés de la scolarité.

Une éducation équitable, qui facilite l'accès de chacun aux savoirs, ne peut être une éducation qui traite tout le monde de la même manière. Cela fonctionnerait si tout le monde arrivait à l'école avec le même profil de compétences préscolaires et les mêmes expériences précoces.

Dans une société où cela n'est clairement pas le cas, traiter de la même manière tout le monde revient à reproduire et à amplifier les inégalités de départ, en quelque sorte, à transformer les différences « naturelles » ou socio-économiques et culturelles en marques concrètes de relégation ou de réussite scolaire.

Il s'agit donc d'exploiter ces différences, de les intégrer explicitement dans l'enseignement et la gestion de classe. Et de rendre clair à tous les partenaires, enfants compris, que l'on ne peut faire ou recevoir tout le temps, tous, la même

Une éducation équitable ne peut être une éducation qui traite tout le monde de la même manière.

chose. De plus, dans une société changeante, l'organisation scolaire a le devoir de montrer la même « plasticité » que les cerveaux qui permettent aux jeunes de s'adapter et d'apprendre dans des environnements très divers. C'est ce qui est proposé lorsque l'on parle de l'école non pas comme d'un lieu où les enseignants enseignent et les élèves apprennent, mais dans les termes d'une « communauté d'apprenants ». En effet, pour s'adapter, l'établissement scolaire doit pouvoir se concevoir comme un collectif travaillant en vue d'un objectif commun (défini en commun), et caractérisé par sa capacité « organique » à s'adapter. La notion de communauté éducative (associant le quartier, les parents, les associations, les employeurs...) permet de dépasser la représentation d'un système scolaire et éducatif qui peut apparaître parfois comme un agglomérat d'individus motivés par des intérêts divergents.

Faut-il considérer que cette école inclusive est une utopie ?

Non, absolument pas. Je dirais qu'il faut voir ce modèle comme une visée, une possibilité d'appréhender différemment la réalité du terrain. Comme je l'ai mentionné, il existe de nombreux modèles alternatifs au diagnostic comme entrée privilégiée pour aider les élèves.

Une analogie constructive a trait à l'architecture, qui a abordé dès les années 60 la question de l'accessibilité dans le cadre de ce qui s'appelle le design universel. Selon cette démarche, il faut concevoir les bâtiments, l'urbanisme et les moyens de transport de façon à maximiser l'accès de tous, plutôt que de les penser en référence à une « majorité » qui représenterait une norme.

Cette approche a pour avantage d'être moins coûteuse, car les bâtiments et infrastructures

n'ont pas besoin d'être « adaptés » par la suite. De plus, elle bénéficie à tous, pas seulement à un groupe défini de personnes, et permet d'intégrer le souci de l'accessibilité à celui de l'esthétique. Par exemple, les accès « à plat » ou en pente douce, au lieu des marches, les entrées larges, rendent l'accès à un bâtiment ou à un moyen de transport plus aisé pour la majorité, mais aussi pour les personnes en situation de handicap, âgées, en surpoids, accompagnées de jeunes enfants ou de poussettes, ainsi que les personnes non voyantes.

Dans le monde éducatif, les déclinaisons de ce modèle sont regroupées sous la notion de conception universelle de l'apprentissage. Il s'agit de développer une pédagogie différenciée qui ne soit pas conçue en premier lieu comme une « individualisation », au sens d'un aménagement individuel du parcours, mais plutôt comme une approche collective proposant une variation systématique des entrées possibles dans l'apprentissage, via les groupes, les modalités pédagogiques, les supports, etc., afin d'aller à la rencontre de la diversité des apprenants et d'en tirer parti.

Plus généralement, l'école inclusive pose la question du sens de l'éducation scolaire, de la formation et de la place de l'institution scolaire dans la communauté éducative et la société élargie. Au-delà des enjeux pédagogiques, la lutte contre les inégalités, la discrimination, le harcèlement, ou l'intolérance, qui passe souvent par une remise en question des étiquetages individuels, pose la question de la place de l'école dans le monde d'aujourd'hui.

Face aux enjeux de la diversité, aux exigences d'adaptation importantes qui pèsent sur les individus et les sociétés humaines, ne serait-ce qu'au regard de défis écologiques, il faut peut-être se

Les adultes sont mal placés pour prendre position dans une société et un système scolaire qui exacerbent les différences individuelles au détriment de la notion de communauté. Cette voie « hypernormative » est évidemment vouée à l'échec, d'autant plus si elle oppose des individus à des individus, chacun investissant des intérêts, des perspectives et des buts différents dans la situation scolaire.

poser la question de la pertinence d'une repolitisation, au sens le plus noble, de l'éducation. Il s'agirait pour l'école de se « réinstaurer » comme le cœur vivant des communautés humaines, de leurs écosystèmes et de leurs systèmes politiques. /

Notes

- 1 Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). *Les inégalités scolaires en Suisse*. Social Change in Switzerland N° 8
- 2 Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (Éds.). (2016). *L'inclusion scolaire: Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur

entretien avec nicole goetschi danesi l'art, l'autre : exercice de décentrement

luisa campanile

Nicole Goetschi Danesi, professeure HEP associée en arts visuels à la HEP Vaud, développe une pratique de la médiation culturelle en milieu scolaire, notamment sur les liens entre les références culturelles et la conduite de création. Elle nous parle d'une expérience intéressante menée avec des étudiants et des migrants.

Vous avez « jumelé » de jeunes migrants et des étudiants de la HEP pour passer un après-midi au musée. Qu'avez-vous tiré de cette expérience ?

Dans le cadre d'un module d'approfondissement consacré au concept d'interculturalité, dix-huit étudiants généralistes, en formation initiale ont pu participer à cette journée. Eva Roth-Kleiner, médiatrice culturelle et initiatrice du programme Smoothie Nomade, et moi-même avons rassemblé les étudiants de la HEP Vaud, en l'occurrence un groupe majoritairement féminin, et les élèves en classe d'accueil, groupe quant à lui majoritairement masculin.

Le rendez-vous était au Palais de Rumine. Sur place, nous avons formé des binômes « étudiant-jeune migrant ». Pour ce faire, tout un chacun devait choisir une moitié de carte postale représentant une œuvre d'art. Les binômes se sont donc constitués par choix esthétique. Ensuite, les binômes ont consulté les informations relatives aux musées lausannoises mises à disposition. Il s'agissait de la Collection de l'Art brut, du Musée Olympique, du Musée cantonal des Beaux-Arts, du Musée de la main, du Musée zoologique, du

Musée romain et pour finir du Musée cantonal d'archéologie et d'histoire.

Les motivations à choisir l'un ou l'autre musée dépendaient, le plus souvent, de la nature du trajet à effectuer ou de l'attrait des affiches publicitaires. Du coup, comme vous pouvez le deviner, le contenu des expositions n'a pas été déterminant dans le choix effectué par les binômes. Ainsi, personne n'avait une connaissance spécifique du contenu de l'exposition. Par ailleurs, nous avons demandé à chaque binôme de réaliser leur autoportrait pendant la visite. La consigne était de se mettre en scène dans la collection.

Avec ce dispositif, nous avons souhaité utiliser le lieu culturel, dans ce cas-ci le musée, comme lieu de rencontre. Nous avons visé à développer un dialogue entre deux personnes d'horizons très différents, en prenant la visite d'un musée comme moteur et objet de l'échange.

Comment cette expérience a-t-elle été vécue ?

Nous avons fait une séance de debriefing avec les étudiants. Une fois passé le premier moment

d'embarras, les étudiants ont vécu une journée riche et de réels échanges. Une étudiante qui a visité le Musée zoologique nous a confié que son « jumeau » était très au fait de la vie de certains animaux dont elle ne connaissait même pas l'existence. Elle en a été fort surprise. Il y a donc eu au final deux rencontres: l'une avec l'Autre et l'autre avec le musée.

À la fin du semestre, nous avons invité et les étudiants et les migrants à une visite guidée d'une exposition de photographies sur les conditions de travail des migrants en Suisse dans les années 60. Cette exposition avait comme thème l'accueil de l'Autre et était constituée de photographies du regretté Jean Mohr, présentées à la HEP Vaud dans une exposition réalisée en collaboration avec le Musée de l'immigration, à Lausanne.

Pourrait-on utiliser cette expérience en classe ?

Oui. Avec cette expérience, nous avons souhaité que les étudiants de la HEP soient confrontés à une situation peu confortable. Nous leur avons demandé de se décentrer, prenant comme pré-supposé que le savoir n'était pas que dans leurs mains. Je partage la vision de Jacques Rancière selon qui la première vertu des enseignants est une vertu d'ignorance. Ses deux ouvrages, « Le maître ignorant » et « Le spectateur émancipé », sont pour moi des références. Avec cette visite au musée, nous avons fait en sorte que les enseignants présents à cette journée apprennent avec les migrants.

De cette façon, c'est l'échange avec l'Autre qui permet à chacune et chacun d'apprendre en toute autonomie. Je crois que cette approche bouleverse le cadre habituel de l'acquisition des apprentissages et des savoirs, cadre basé sur la transmission et l'évaluation. Dans mes cours, je



travaille sur la posture des enseignants pour que leurs élèves puissent être autonomes et puissent construire ainsi par eux-mêmes leurs connaissances.

Vous faites appel à la médiation culturelle dans un cadre scolaire. Pourquoi ?

Toute médiation culturelle – dans mon domaine il s'agit d'une médiation culturelle artistique – est utile au développement des compétences interculturelles. Quand je pars au musée avec d'autres personnes, il y a moi, ces « autres » et les œuvres. Les interactions qui en découlent alimentent l'expérience sensible. La rencontre avec les œuvres sera ainsi encore plus riche.

Le projet de médiation artistique, intitulé « La Visite », proposé par Marie-Aude Guignard et réalisé à Lausanne à *Circuit*, centre d'art contemporain, est exemplaire. « La Visite » est une aventure immersive, faite de récits de personnes malvoyantes. C'est à travers les perceptions de personnes porteuses de handicap que les étudiants de la HEP, par exemple, découvrent une exposition.

Je vous donne un autre exemple de l'enrichissement de l'expérience esthétique grâce aux interactions avec l'Autre. Si plusieurs personnes dessinent une chaise où est assis un personnage, l'un le dessine de face, l'autre de profil, etc. L'ensemble des points de vue définira la réalité du personnage assis sur la chaise, réalité complexe et multiple. Dans cette situation, il peut y avoir un échange, voire une collaboration. Cette multiplicité des regards est, à mon avis, ce qui amène à l'émancipation.

Quand nous proposons une sortie au musée, nous mettons en lien le monde extérieur et l'école. C'est là aussi une possibilité d'émancipation.

Comment l'école peut-elle s'approprier des ressources qu'offre la médiation culturelle ?

Depuis quelques années, je m'efforce d'introduire la médiation culturelle au sein de l'école, car je suis convaincue que l'expérience esthétique, vécue au musée, est une expérience qui peut former, voire transformer tout un chacun.

Voici une anecdote qui va dans ce sens. Lors d'une visite à la Fondation de l'Hermitage avec des classes de 8^e HarmoS, les élèves ne regardaient pas les œuvres. Ils étaient sous le charme de la demeure et avaient cette question : « On a le droit de venir là ? » Ces élèves étaient étonnés par la beauté et l'harmonie du lieu. Ils prenaient conscience qu'ils pouvaient bénéficier eux aussi de cette demeure, de ses jardins.

On comprend alors que la médiation culturelle a toute sa place dans le milieu scolaire. Toutefois, je souligne le fait que la médiation culturelle ne remplace pas l'enseignement. Elisabeth Caillet, philosophe, docteure en sciences de l'éducation, a été une des premières à nommer ce qu'elle faisait en termes de médiation culturelle. Elle estimait que ses actions dans les musées, la médiation culturelle donc, permettaient d'apprendre à voir, à regarder, à transmettre son expérience artistique, culturelle et esthétique, mais non pas à enseigner. Bien sûr, il y a un lien avec l'enseignement, car nous apprenons de et par notre environnement, de et par nos interactions sociales et culturelles.

Pour conclure, j'ajouterai un autre élément : il est important qu'enseignantes et enseignants s'expérimentent dans la création aussi. Je demande à mes étudiants de tenir un carnet : carnet de dessin, carnet culturel, carnet de voyage, carnet de classe, carnet créatif. Ainsi, tout un chacun peut devenir auteur d'une pensée. /

Les motivations à choisir l'un

ou l'autre musée dépendaient,

le plus souvent, de la nature

du trajet à effectuer ou de l'attrait

des affiches publicitaires.

Du coup, comme vous pouvez

le deviner, le contenu des

expositions n'a pas été

déterminant dans le choix

effectué par les binômes.

le jeu vidéo : un outil pédagogique utile à l'inclusion ?

anouk zbinden

Utilisé comme un *Serious game*, le jeu vidéo offre de nouvelles opportunités de transmission des savoirs et d'apprentissage. Testé par des étudiants de la HEP Vaud pour faire acquérir des connaissances historiques à leurs élèves ou employé comme outil de sensibilisation sur des questions de discrimination, le *Serious game* s'introduit à petits pas dans les classes et laisse entrevoir son potentiel pour l'inclusion au sens large.

Une salle froide et austère, meublée de manière succincte, dans laquelle on se déplace à l'aide de quelques clics sur l'écran. Sur une commode, une radio diffuse des actualités au ton très étiatique. Bienvenue dans le « Serious game » de Rémi Schaffter, ancien étudiant HEP, aujourd'hui enseignant à Cully. Grâce à ce Power Point interactif, développé dans le cadre de son travail de mémoire, cet étudiant dynamique a créé l'univers d'un État totalitaire fictif afin de faire découvrir à ses élèves les caractéristiques de ce type de régime politique.

Le but du jeu : retrouver un frère disparu par une recherche active d'indices et par l'analyse de documents dont l'élève doit déterminer s'ils sont authentiques ou non.

« L'idée est de faire de l'histoire en partant de la fiction. Il a inventé un univers pour réfléchir sur la réalité, comme l'a fait George Orwell avec *La Ferme des animaux* », explique Florence Quinche, Professeur HEP associée, spécialisée dans l'intégration des technologies dans les didactiques, qui a suivi Rémi tout au long de son mémoire.

Sur les traces de Robespierre

Ce n'est d'ailleurs pas le seul à avoir embrassé le sujet du jeu vidéo comme outil pédagogique dans le cadre de son travail de fin d'études. Deux étudiants en secondaire, Gregory Vauthier et Julien Bohny, se sont également penchés sur la question en créant, eux aussi, un jeu de toutes pièces. Cette fois-ci, le cadre historique est différent : le joueur se retrouve dans la peau d'un citoyen français durant la Terreur et doit prendre différentes décisions, notamment politiques.

« C'est un jeu intéressant du point de vue de l'éthique et de la citoyenneté, car cela oblige l'élève à s'interroger sur ce qu'il estime être le bien commun, mais aussi à définir ses valeurs et à identifier ses intérêts », commente Florence Quinche, qui a également suivi ce groupe d'étudiants pour leur mémoire de fin d'études.

Ces deux étudiants ont pu tester leur jeu au sein de deux classes de secondaire I auxquelles ils ont donné la leçon avec et sans le jeu. Leur analyse a montré que les élèves de la classe dans laquelle

les « apps » pour l'enseignement spécialisé

Sans aller jusqu'à l'utilisation de jeux vidéo, l'enseignement spécialisé se tourne de plus en plus vers des logiciels ou des applications qui peuvent apporter de l'aide aux élèves à besoins particuliers. « Trois types d'outils sont à la disposition des enseignants spécialisés », explique Elvio Fislser, Responsable du Centre de compétences pour l'éducation numérique, outil d'aide et d'accessibilité (cellCIPS). « En premier lieu, il y a les réglages d'accessibilité inclus dans le système d'exploitation de la tablette ou de l'ordinateur, qui permettent de faciliter la vie de l'élève à besoins particuliers, à l'instar de Siri ou de la fonctionnalité de synthèse vocale avec laquelle il est possible de surligner du texte et de se le faire lire à voix haute par le Mac (des équivalences existent sur PC). »

« Certains logiciels peuvent également être détournés de leur usage premier. Par exemple, Keynote peut être utilisé pour réaliser des tutoriels d'activité qui incluent le son ou des séquences filmées. L'application xMind permet quant à elle de réaliser des schémas heuristiques pour aider les élèves DYS ou multiDYS à mieux se repérer dans les actions et les choses à faire. Enfin, il existe des applications conçues spécifiquement pour les besoins de la pédagogie spécialisée. Je pense notamment à *EcrireEnPictos*, *PhonoWriter* ou *GoTalkNow*, qui sont totalement adaptés aux besoins particuliers de certains élèves, notamment à ceux qui doivent bénéficier de mesures renforcées. À titre d'exemple, *EcrireEnPictos* permet à l'enseignant de créer des listes de pictogrammes qui illustrent des mots que l'enfant peut écouter. C'est très utile pour des élèves qui rencontrent des difficultés de communication orale. »



entretien avec alain melly

rendez-vous avec ce corps...

françois othenin-girard

ils ont utilisé le jeu avaient manifesté une plus grande motivation et plus de plaisir à participer à la leçon. Ce qui est souvent le cas, comme nous l'explique Florence Quinche : « D'après les retours de mes étudiants qui testent des jeux vidéo en classe, la plus-value semble se situer du côté de la motivation des élèves, bien que ce résultat doive être tempéré par l'effet de nouveauté dont bénéficie cet outil pédagogique.

Néanmoins, le fait que les élèves peu scolaires, qui ont de la peine avec la lecture, soient toujours plus impliqués dans la leçon lorsqu'un jeu est utilisé, est une tendance récurrente. D'une part, car le côté ludique rend l'activité plus attrayante, et d'autre part, parce que cela permet à l'élève de se situer davantage dans l'action. Par ailleurs, mes étudiants m'ont souvent rapporté que ces élèves étaient soudain prêts à surmonter certaines difficultés, comme celle de la langue par exemple, grâce à l'intérêt suscité par le jeu. »

« Il ne faut pas pour autant idéaliser le jeu vidéo, et toujours prendre soin de l'intégrer dans une séquence pédagogique. Il constitue une base pour introduire un sujet complexe avant qu'un espace soit dégagé pour débattre et argumenter sur des éléments apportés par le jeu. »

Kyrielle de jeux sur le marché

Si plusieurs étudiants de la HEP Vaud se sont lancés dans l'exercice périlleux de la conception complète d'un jeu vidéo comme outil pédagogique, un large panel de produits est disponible sur le marché. Citons par exemple « Journey », un jeu d'ex-

ploration sur Playstation 3, dont une étudiante en didactique d'anglais s'était servie comme support à la création littéraire. Ce jeu met en scène un personnage en cape rouge qui voyage dans de vastes plaines désertiques et des ruines en direction d'une lointaine montagne, et qui interagit avec son environnement grâce à son chant envoûtant. Pendant un quart d'heure, les élèves de Sophie Delalay ont ainsi exploré ce paysage mystérieux avant de rédiger une petite nouvelle imaginée sur la base de leur voyage numérique.

Un jeu pour lutter contre les discriminations

Des exemples comme celui-ci, Florence Quinche peut en citer d'innombrables. Elle travaille d'ailleurs elle-même sur un projet particulièrement intéressant : l'élaboration d'une séquence pédagogique qui accompagne un jeu vidéo sur le racisme antiRoms. Actuellement en cours de tests dans quatre classes de l'école des Arches, ce jeu, dont la réalisation est financée par Innosuisse, a été conçu par une équipe de recherche dirigée par Jean-Pierre Tabin, professeur à la Haute école de travail social et de la santé (HES-SO) de Lausanne.

« Il y a quelques années, l'enquête sur la mendicité à Lausanne que j'ai dirigée a montré que les mendiants étaient souvent désignés comme étant des « Roms ». C'est un stéréotype, les « Roms » désignent un groupe très divers, sans religion, nationalité ou langue unique. Cela s'explique par une grande ignorance sur cette population, nourrie par une kyrielle d'idées préconçues. Or, l'expérience m'a appris qu'il est stérile

de lutter contre un stéréotype en faisant recours à la rationalité : la seule manière de modifier des images, c'est finalement d'en proposer d'autres. »

Un débat nécessaire

Dans le scénario du jeu imaginé par ce spécialiste de l'exclusion, en collaboration avec la HEAD, la HEP Vaud, Digital Kingdom et la Rroma Foundation, un violent tremblement de terre rend toute la population amnésique. Le joueur doit donc enquêter et récolter des indices pour découvrir son identité. Durant la partie, qui s'effectue sur une tablette ou un ordinateur, les élèves découvrent ainsi le parcours de vie d'une personne d'origine Rom, dans la majorité des cas parfaitement intégrée dans la société, dont les contenus sont tirés d'histoires vraies.

À la fin de la partie, un débat accompagné d'un quizz permet de vérifier si les élèves ont pu complexifier leur vision des Roms en découvrant leurs histoires de vie et le traitement médiatique qui leur est réservé. Pour répondre aux questions posées durant cette séquence, les élèves doivent utiliser les cartes d'informations reçues pendant le jeu et poser un regard critique sur les sources qu'ils utilisent pour argumenter.

Du matériel spécifique est mis à la disposition de l'enseignant qui doit animer le débat. En tout, la séquence pédagogique, conçue pour des élèves entre 13 et 15 ans, dure une heure, mais plusieurs parties sont nécessaires pour découvrir les quinze portraits de Roms vivant en Suisse que contient le jeu. /

A

Affronter soi-même des difficultés dans le sport permet ensuite de faire passer un message totalement différent dans les classes. Alain Melly est professeur HEP associé dans l'UER Didactiques de l'éducation physique et sportive. S'il le pouvait, il effacerait les expressions du dénigrement des autres en éducation physique (EPS). Il y travaille déjà. C'est sa recette contre les courbatures de la diversité.

À l'école aussi, les notions de compétition et de performance, de concurrence, gagnent du terrain à l'heure actuelle. Professeur associé en EPS, à la HEP Vaud, Alain Melly ne souhaite pas nier l'impact favorable de la compétition sur la motivation de certains élèves. « Toutefois, ajoute-t-il, la vraie question est de savoir quelle place lui accorder. Si deux élèves sont mis en concurrence, cela peut représenter une forme de motivation. Mais cela peut également décourager le perdant. Si chacun observe ses progrès pour lui-même, c'est une autre source de motivation, qui devient à mon avis bien plus importante. »

Prendre le contre-pied, bousculer les clichés du sport, le formatage par les classements qui envahissent notre mental, il faut le faire aussi. « Parce que tout le monde peut faire mieux et s'améliorer, ajoute-t-il. C'est en franchissant les obstacles que l'on progresse, c'est une source de motivation pour tous, en particulier à l'école. »

Et un constat : parmi les étudiants généralistes qui arrivent à la HEP Vaud figurent de nombreuses personnes qui ne sont pas, à titre personnel, orientées sur la dimension compétitive du

sport. Mais le plus curieux, c'est que ces étudiants auront tendance à reproduire le schéma du sport compétitif pour motiver leurs élèves, ce qui est dû il me semble à la force de ce schéma dans toute la société.

Faire du sport sous le regard des autres

À quel moment a-t-il pris conscience de cette réalité ? Formé à l'École normale, il enseigne durant trois ans comme enseignant généraliste. « Ce qui m'attirait, c'était surtout les élèves en difficulté. Ils m'ont beaucoup appris. » La notion de progression, si elle se rencontre dans tous les apprentissages, prend une dimension particulière dans les sports. Une foulitude de situations, d'élèves, de barrières à franchir, de dépassements de soi, chacun en empruntant son propre sentier. Connaître les élèves, bien sûr, avant de les former...

En fin de compte, faire du sport, c'est faire du sport sous le regard des autres. C'est une motivation pour certains et un nouvel obstacle pour les autres.

Quand le paradigme dominant remonte à la surface

Trois décennies durant, Alain Melly organise pour les enseignants généralistes des animations qui l'ont conduit à enseigner dans une multitude de classes. De 1987 à 2017, il a vu tant d'élèves, testé des brassées d'approches différentes, conduit des observations, appréhendé comment chaque élève progresse lorsque l'on donne plusieurs fois de suite la même leçon à différentes classes.

L'évaluation avec la tendance au classement est un autre paradigme dominant dans notre société, qu'il vaut la peine de remettre en question. L'évaluation ne serait-elle pas plus profitable si elle était au service de la progression et de l'apprentissage de chaque élève ? « J'ai souvent vu, lors d'activités sportives de fin d'année pour les plus jeunes élèves, des enseignants compter des points et faire des classements dans des activités où les enfants participaient par plaisir du mouvement. »

L'éducation sportive tend aussi un miroir à la société et à ses peurs profondes. On a vu à quel point les terrorisés des maths peuvent être rongés par la paralysie (pp 52-59). Dans le sport, cette auto-annihilation peut créer de grands dommages.

Les paradoxes de l'étudiant

« C'est le fameux JE SUIS NUL en sport parce que je suis en difficulté pour l'appui renversé, qui gangrène le mental de l'élève, suite à de petits échecs, et qui finit par l'envahir totalement chaque fois qu'il entre dans la salle de gym. Mais personne n'est nul, tout le monde peut progresser... »

J'ai eu le cas d'une fille de six ans dont les parents m'avaient dit que l'enfant était terrifiée par l'eau. Or ses progrès étaient assez nets. Jusqu'au jour où les parents l'ont appris. Ce fut la fin des progrès à la piscine. Parfois, le conflit de loyauté devient trop important.

À la HEP, les mêmes questions se posent: en effet, 100% des généralistes des niveaux 1 à 4 (4 à 8 ans) doivent suivre des cours d'éducation physique. À cela s'ajoutent environ 80% des étudiants HEP de niveau 5 à 8H (9 à 12 ans). Ces derniers choisissent le sport comme l'une des deux options retenues sur quatre branches au choix (anglais, musique, art et technologie, éducation physique).

Transférer son vécu dans l'enseignement

Pour réussir les modules de didactiques de l'EPS, ils doivent valider les prérequis pour l'EPS (8 exercices). Les difficultés ne manquent pas: « Sur les huit activités dont la maîtrise est exigée, très peu les réussissent facilement. De nombreux étudiants viennent me dire qu'ils sont nuls en sport. Peut-être parce que, une fois dans leur vie, ils ont été confrontés à une difficulté dans une salle de sport. Je ne peux pas mettre la tête en bas, j'ai les poignets fragiles, entend-on. »

« Des entraînements leur sont proposés. De nombreux étudiants réussissent tous les prérequis en 6 séances. Cela leur permet de vivre concrètement des progrès. Pour les autres, six séances supplémentaires leur permettent de connaître des progressions pour les différents exercices demandés, de voir des améliorations, et ainsi d'être validés pour leur progression. On espère ainsi que les étudiants puissent transférer leur vécu dans leur enseignement et de ce fait être convaincus qu'aucun élève n'est nul. »

L'étudiant qui réussit tout du premier coup, dispensé de suivre des ateliers disciplinaires, comprendra moins bien l'idée et la philosophie de la progression: « Celui qui ne rencontre pas de difficultés aura plus de peine à comprendre les difficultés de ceux qui en ont. » /

> regard des autres et dénigrement

Alain Melly, quelle est cette philosophie de la diversité dans le sport ?

Si l'on propose aux apprenants une grande variété de solutions pour progresser, chacun peut s'engager dans l'activité et faire des progrès. Et si on lui montre sa progression, il est enclin à poursuivre cette démarche. Le grand avantage de l'éducation physique, c'est que l'on peut montrer les progrès. Non seulement parce qu'ils sont quantifiables, mais surtout parce que l'évaluation est visuelle. Le revers de la médaille, c'est que ce qui est visible est visible par tous, d'où le dénigrement possible qui aboutit parfois au « je suis nul ».

Quels sont les axes de travail contre le dénigrement ?

Nous travaillons essentiellement sur le groupe, en proposant aux élèves des pratiques physiques

en commun. Il faut créer un état d'esprit pour créer du lien et un esprit de collaboration qui mette en évidence les points positifs et les capacités de chacun.

Pouvez-vous nous dire en quelques mots quels rôles jouent les composantes socioculturelles dans le sport ?

Cela ne devrait théoriquement pas poser de problème. Parfois, on assiste à des obstacles liés au manque de pratique physique, ou au fait de montrer son corps. Cela peut être dû à des prédispositions personnelles ou à la famille, à la culture d'origine.

J'ai eu le cas d'une fille de six ans dont les parents m'avaient dit que l'enfant était terrifiée par l'eau. Or ses progrès étaient assez nets. Jusqu'au jour où les parents l'ont appris. Ce fut la fin des progrès à la piscine. Parfois, le conflit de loyauté devient trop important.



trajectoire

Après une formation d'enseignant généraliste, j'ai obtenu le diplôme fédéral I de maître d'éducation physique. Une longue expérience de l'enseignement dans les divers degrés de l'école obligatoire et la formation pratique de nombreux étudiants m'ont amené à la HEP. J'ai complété ma formation par un Master et un MAS sur la formation d'enseignants.

Mon expérience de l'enseignement de l'éducation physique s'appuie sur plus de trente-cinq ans de pratique professionnelle à tous les degrés de la scolarité obligatoire. Plus de 30 ans d'animation pédagogique en éducation physique pour les enseignantes et les enseignants des classes enfantines à la 6^e année m'ont permis d'acquérir un regard pointu à la fois sur les besoins des enseignants généralistes et sur l'enseignement de cette discipline pour les plus jeunes élèves. Dans le cadre de cette activité, de nombreux documents didactiques ont été produits et sont accessibles sur le site ressources du SEPS (ressources-eps-vd.ch).

La mise sur pied de nombreux cours de formation continue a enrichi mon expérience de la formation des enseignants.

alain melly

Le plus curieux, c'est que certains étudiants auront tendance à reproduire le schéma du sport compétitif pour motiver leurs élèves, ce qui est dû il me semble à la force de ce schéma dans toute la société.

naomi cahen

le jeu du je

Au début, il y a le je. C'est mon personnage. Je subis, absorbe et survit. Ensuite il y a le jeu. Ça c'est l'histoire dans laquelle le je évolue. Quand je joue, j'imagine un monde qui ressemble plus ou moins à celui-ci, à ce que j'ai pu voir jusqu'ici.

J'y rajoute des choses, en retire d'autres, je fais un petit mix idéal selon moi. Très vite je remarque que tout le monde emploie mon je au même degré d'intimité que moi. Même les maîtresses ont des je qui ressemblent au mien. Mes parents aussi, mais ça je le comprends seulement bien plus tard. Donc je démarre avec une avidité pour le jeu joué par je. Je prends ce que j'ai vu, entendu, senti, touché et goûté car ce sont des choses que je connais, pour en faire une histoire pour répéter la vie, comme dans un rêve. Je copie les adultes un peu mais ça ne suffit pas. J'y lance aussi tout ce que j'ai déjà en moi, un nuage qui pense, des couleurs impossibles, des odeurs qui évoquent la forme des mots et des chats urbanistes qui vivent en harmonie dans un village avec beaucoup de ponts et de passages secrets. On me dit que je dois profiter. Je ne sais pas ce que ça veut dire car je ne juge pas mon expérience. Mais plus tard je ne serai plus capable de me projeter aussi vivement dans ces mondes du je-jeu. D'ailleurs à cet instant, en tant qu'adulte, je tente d'y accéder au plus proche par l'écriture.

Et puis l'école. Avant d'y entrer, je m'en réjouis, car on m'a fait comprendre qu'elle regroupe d'autres petits humains débutants comme moi qui jouent et j'imagine ces jeux à plusieurs. Plaisir

multiplié ! Il y aura une quantité indénombrable de je (donc de nouveaux personnages) et des adultes qui nous montreront de nouveaux terrains de jeu. J'y entre avec un enthousiasme pur et évident de fabriquer et d'imaginer de nouvelles choses et je suis accueillie par des adultes pour qui cet instinct est devenu suranné. Je sens qu'ils ont été à ma place et vont tenter de me tempérer à leur tour. Ce ne sont pas les monstres sous mon lit, mais peut-être qu'ils se connaissent... À l'école donc, j'apprends qu'utiliser le crayon bleu, qui me bondit à l'œil chaque fois que j'ouvre la boîte, pour compléter l'illustration squelettique d'une pomme est faux. Que m'exprimer seulement à condition d'être désignée du doigt par la maîtresse est juste. Que de garder mes chaussures pour entendre les bruits de ruisseau de la moquette lorsqu'on traîne les pieds dessus, est faux. J'apprends à copier des images de champignons au picotage. Tous les champignons sont comme ça. Je vois que ma copine a des bonnes notes. Elle fait comme la maîtresse a dit. Je comprends le lien. Ma copine est juste. Quelque chose me dépasse, je comprends que j'ai souvent faux à des moments où je croyais avoir juste. Je vois que personne ne se plaint, ni ne semble surpris, donc je considère que je n'ai rien compris et qu'il va falloir faire semblant, suivre le mouvement pour survivre. Pour l'instant.

Les cases, les formules, les consignes sont la norme, toujours ornées d'un juste ou d'un faux. Il n'y a plus que ça. Le système est infailible, surtout pour de jeunes esprits poreux. Tout se traduit en binaire. À force de diviser et d'installer des barrières où naturellement les espaces se mêleraient volontiers en osmose, quelque chose se réduit, s'oublie. Puis un jour, je me tracasse pour dessiner un paysage. En plus, à ce moment-là, tous mes soleils sont devenus des quarts de cercles jaunes collés en haut à droite de la feuille A4. Vraiment pas de quoi s'exciter. Je le sais mais

c'est presque malgré moi. Et c'est une réussite au fond. J'ai atteint une forme de similitude. En calcul, mon degré de similitude est faible. Je ne ressemble à personne, mes fiches sont rouges de fautes et je ne suis pas. C'est encore une collection de lois qui me paraît sortir de nulle part et qui suit une logique arbitraire qui concorde parfaitement avec tout le monde. Même le garçon à côté de moi, qui peine souvent à parler et à écouter, fait tout juste. En chuchotant, il me glisse que c'est facile, que lorsque les numéros qui ont une surface hérissée s'agglutinent à ceux qui sont lisses et brillants, le résultat est impair. Je ne sais pas s'il a compris la consigne, mais son cahier est tout vert. Peut-être qu'il a trouvé un passage secret. Je vois que compter, c'est la chose principale que nous faisons. Petits et grands. Nommer aussi. Sans ça, rien n'est réel, rien n'existe vraiment si l'on ne sait pas combien il y en a et où les ranger. Donc on nous enseigne cela aussi pour pouvoir mieux nous placer et nous rendre productifs. Rentables.

L'école est finie, une autre commence aux apparences folles de décalages à ce que j'ai pu connaître dans la première. Un feu d'artifices, admiré par tous, reconnu de toutes. Là c'est bien plus sournois. Il paraît que je vais enfin pouvoir laisser libre cours à moi, reconnecter avec mes images, les réaliser. J'essaie par tous les moyens, par tous les chemins. Toujours guettée par les pièges de l'Échec et de la Réussite. Rien ne semble résonner chez moi et chez eux de la même manière. Je vois bien qu'ils ne cherchent pas ce que je suis capable de leur proposer. Dans cette école de création, on favorise et récompense les projets déjà ficelés. Les graines d'idées délicates et semées dans le doute ne parviennent pas à germer car, ici, la vulnérabilité répugne. Elle procure un malaise et se fait expulser. C'est bien dommage qu'un lieu de formation artistique néglige autant la source de celle-ci et fonctionne



comme une usine à fric, un centre commercial. Tout à coup, je pense à Trump. Donc à nouveau, je me réfugie dans ce qui m'a sauvée avant, une forme d'imposture et de mutisme. Je fais comme je peux pour survivre dans un milieu hostile qui semble encourager l'énormité et non l'individualité. Est-ce impossible dans une école ? Je comprends qu'à nouveau ces sentiments sont le résultat de mon inadéquation. Donc j'accepte et je continue tant bien que mal.

Heureusement, l'envie en moi de créer à partir de rien s'est seulement écrasée, compactée, elle ne s'est pas anéantie. Rien ne se perd. Rien ne se gagne non plus car tout est déjà là. Donc il s'agit de laisser déployer ce qui est là, tout petit, tout aplati. Laisser faire n'est pas une démarche passive. Surtout après tant d'apprentissages. J'ai bien appris ma leçon. Plus de professeurs, je suis devenue mon propre contremaître et ma censure. D'abord je crois qu'ils veillent sur moi et je les protège agressivement. Puis, je comprends qu'ils ne font qu'opprimer, peser sur mes moindres faits et gestes créatifs. Donc la leçon maintenant est de délicatement dénouer, défaire la boule de papier si comprimée et jetée au recyclage. Impossible de plier une feuille de papier de manière si complexe si l'on essayait, un origami imbattable et irréductible. Et surtout en la débaltant, impossible d'effacer les rides. Elles resteront toujours.

Mais c'est tant mieux, car les rides apparaissent où la vie a déambulé. Quand on a ri, pleuré, quand on s'est révolté. Elles sont le résultat de la source. Ne pas les effacer au Botox. Ces traces sont un rappel à l'origine, et elles me chuchotent une ébauche de solution. Elles évoquent le chemin de retour pour me rappeler que petite tout était là. Il fallait faire confiance. C'est cette recherche même d'identité qui me place au cœur névralgique de mon besoin humain de créer. Ce travail de recul pour récupérer des choses perdues prend souvent la forme de sessions chez les psychologues, hypnotiseurs, acupunctrices et autres personnages qui semblent se dérober au je. Ils agissent par reprogrammation.

Des enfants différents deviennent des adultes identiques (par économie de moyens scolaires) qui ensuite, pour s'y retrouver, brisent et fendent leur coque trop adaptée. Puis en sort cette créativité qui semble provenir de nulle part. Comme une orpheline. Avec une force inouïe. (D'où le classique des héros orphelins.) Je sais que ma créativité, celle qui me fait vibrer quand elle me touche, vient de nulle part. Elle ne m'appartient pas, elle ne fait que passer. Elle n'est pas acquise et je n'en ai pas la responsabilité. Quelle liberté !

Naomi Cahen vit et travaille à Lausanne. Elle est, entre beaucoup d'autres choses, graphiste et blogueuse. nomesbones.wordpress.com

Je sais que ma créativité, celle qui me fait vibrer quand elle me touche, vient de nulle part.

Elle ne m'appartient pas, elle ne fait que passer.

Quelle liberté !

dans les rayonnages

V

Voici une liste d'ouvrages triés sur le volet par les bibliothécaires de la BCUL site HEP Vaud sur le thème de la prise en compte de la diversité.

Lemarchant, C. Unique en son genre : filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles. Paris : Presses universitaires de France, 2017

La mixité est officielle dans le système français depuis 1975, mais les filles restent quasi absentes de certaines formations scientifiques et techniques, tandis que les garçons manquent dans plusieurs spécialités traditionnellement féminines. L'auteure de cette étude, maîtresse de conférences à l'Université de Caen, s'intéresse à ces jeunes en position minoritaire et présente les formations courtes professionnalisantes les plus fortement ségréguées entre les sexes. De nombreux exemples tirés d'enquêtes menées en Normandie entre 2005 et 2014 illustrent le vécu de ces apprenants et démontrent que de nettes différences subsistent selon le genre. L'attitude du personnel de formation est également analysée sous le prisme de la mixité.

Cote 37.043 LEM

Mc Andrew, M. ; Milot, M. & Triki-Yamani, A. (dir.). L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval, 2010

Par l'intensification des mouvements migratoires, les sociétés modernes se diversifient de plus en

plus sur les plans culturel et religieux. Cela se traduit également par un pluralisme croissant dans les écoles. Face à cette situation, les acteurs du monde de l'éducation doivent aujourd'hui trouver un équilibre entre deux objectifs centraux qui peuvent parfois entrer en contradiction : d'une part, transmettre un ensemble de savoirs et de valeurs démocratiques communs, et d'autre part, prendre en compte la grande diversité culturelle et religieuse des élèves.

Les auteurs de cet ouvrage comparent et explorent ces deux perspectives au travers de nombreux articles à la fois théoriques, politiques et pratiques.

Cote 37.015.4 ECO

Davis, B. M. Enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle : stratégies pour favoriser la réussite de tous les élèves. Montréal : Chenelière éducation, 2016. (Didactique. Gestion de classe)

À l'heure actuelle, les élèves arrivent à l'école avec un vécu et des expériences de plus en plus diversifiées. Cet ouvrage invite les enseignants du primaire et du secondaire à mieux comprendre les différences ethnoculturelles dans leurs classes, afin d'offrir un enseignement favorisant la réussite de tous les élèves. En premier lieu, le lecteur est encouragé à explorer sa propre cul-

ture, ainsi que sa façon de voir le monde, dans le but de pouvoir comprendre le mieux possible les choix et les actions des élèves. Par ailleurs, les différents styles de communication et d'apprentissage, la gestion des éventuels stéréotypes et préjugés, ou encore les attentes comportementales, sont autant d'éléments à explorer afin d'en savoir davantage sur la diversité culturelle. Illustré de nombreux exemples, ce livre propose des activités pédagogiques adaptées à la diversité culturelle, ainsi que des stratégies pour amener les élèves à s'investir dans leurs apprentissages.

Cote : 37.13.7 DAV

Diversité : revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative. Futuroscope : Réseau Canopé

Cette revue, paraissant trois fois par année, est éditée par le Réseau Canopé (réseau français de création et d'accompagnement pédagogiques). Elle a pour champs d'étude la ville, l'école et l'intégration. Si elle s'adresse avant tout aux professionnels de l'action éducative et sociale qui travaillent dans les quartiers défavorisés, les articles de fond liés aux travaux récents de la recherche intéresseront tous les professionnels de l'éducation.

Quelques titres de dossiers : « La recherche en éducation », « L'expérience du territoire », « L'éducation prioritaire », « Les temps des apprentissages ».

Cote : 30(05) DIV





> intramuros

lucienne peiry

face à face avec curzio di giovanni

L'

L'Art Brut a fait irruption pour la première fois cet automne dans l'Espace Points de suspension de la HEP Vaud, dans ce lieu qui foisonne de centaines de formateurs et de milliers de futurs enseignants. Il importait par conséquent de choisir un créateur dont les œuvres pourraient capter rapidement l'attention de ces publics, tout comme des visiteurs externes, et entrer en résonance avec leurs préoccupations et leurs réflexions. Les dessins de l'artiste italien Curzio di Giovanni s'y prêtaient particulièrement bien.

Comme j'ai eu la chance de retrouver de nombreuses images de magazines italiens qui ont servi de source visuelle à l'auteur d'Art Brut Curzio di Giovanni, j'ai choisi de les juxtaposer aux dessins originaux pour ainsi révéler au public « les coulisses » de son travail. La naissance de l'œuvre, ai-je pensé, allait être comprise aisément, et en un clin d'œil.

« Le visage est lézardé ! »

Ce « Face à face » a drainé, outre le public HEP et les nombreux visiteurs extérieurs, plus d'une centaine d'élèves de petites classes, d'adolescents et de gymnasiens; leurs remarques et leurs observations ont été éloquentes! À peine ont-ils découvert un dessin de Curzio di Giovanni et, en regard, l'image de la revue l'ayant inspiré, qu'ils ont saisi le processus de création que l'auteur d'Art Brut avait mis en œuvre. J'ai eu la nette impression qu'élèves, étudiants et enseignants se sont facilement immergés au cœur du processus, semblant même reparcourir avec l'artiste les différentes étapes de son travail: confronté aux faciès qui lui ont été proposés, Curzio di Giovanni les a observés, précisément, appréhendant non seulement les yeux, le nez et la bouche, mais aussi les cernes et les rides, les renflements et les commissures, les reflets et les zones d'ombre et de lumière comme autant de particularités. Celles-ci, mises à plat sur la feuille, construisent un archipel de formes circonscrites. « Le visage

est lézardé! », ai-je entendu s'exclamer une gymnasienne. Remarque pertinente, en effet. Mais le créateur a toutefois pris soin de redonner une unité à chaque face grâce à la couleur.

La beauté en prend un coup

Il est arrivé à plusieurs reprises que des étudiants relèvent un fait d'importance. Bien sûr, se sont-ils accordés à dire, Curzio di Giovanni se montre infidèle à son modèle puisqu'il ne respecte ni les règles ni les normes relatives aux proportions, au relief et à l'anatomie faciale, préférant détourner les principes usuels de la représentation. S'il déforme les traits, les exagère et les met à mal, il restitue néanmoins une part essentielle de chacune des personnes qu'il portait. Comment? À n'en pas douter par les yeux, et surtout le regard, ainsi que par la posture, ont relevé les observateurs: c'est ainsi que le créateur est parvenu à restituer « l'air et l'allure » des hommes, des femmes et des enfants dessinés.

Par ailleurs, il m'a semblé aussi important de pouvoir mettre en évidence, auprès d'un jeune public, le fait qu'un mannequin de Prada ou de Dior se livrant à l'objectif nous offre une vision idéalisée et fictive de la beauté. Celle-ci en prend un coup sous les crayons de l'auteur d'Art Brut italien. Peut-être est-ce l'une des raisons qui provoque notre air amusé et même ravi devant ces dessins?

Une quête d'identité

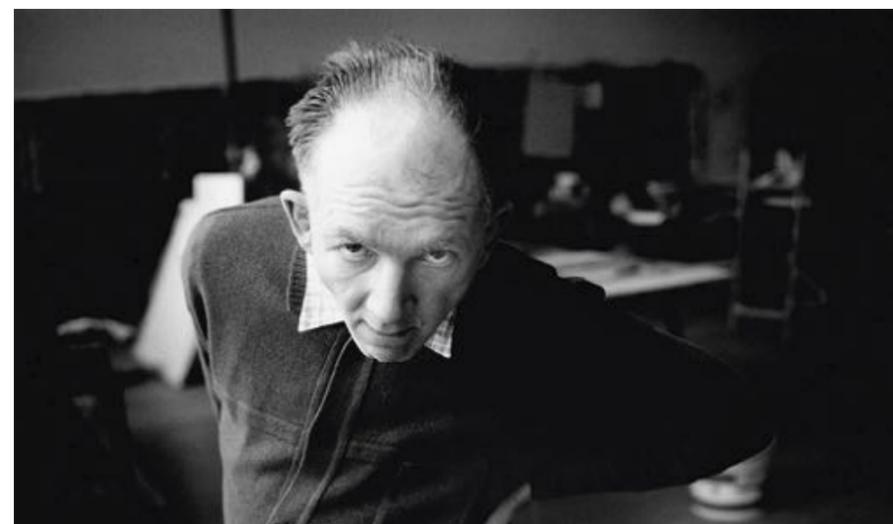
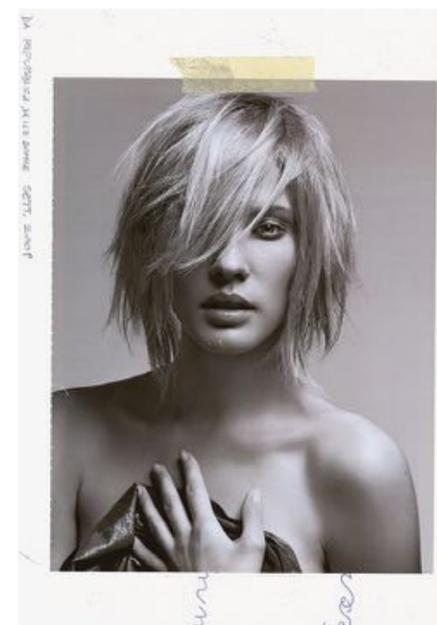
Les visites commentées que j'ai effectuées m'ont aussi permis d'interroger le public sur le sujet même qui est traité dans ces dessins. Première forme dont nous avons fait l'expérience dans notre champ visuel, le visage s'est imprimé dans notre esprit dès notre naissance. Nous y restons sensibles. Les visages désarticulés de Curzio di Giovanni révèlent également une quête de l'identité et de l'altérité; ils nous entraînent dans les profondeurs de l'être, celles où réside la fragilité de tout individu. Je suis reconnaissante à la HEP Vaud d'avoir ouvert ses portes à l'Art Brut durant deux mois, dans son espace Points de suspension, afin de permettre une échappée belle sur une création troublante et saisissante! /

En plus des nombreux visiteurs individuels et des classes qui ont découvert l'exposition sans son accompagnement, la commissaire indépendante, Lucienne Peiry, a guidé plusieurs classes et groupes, entre le 26 septembre et le 22 novembre, à la HEP Vaud, pour cette exposition qui dévoilait au public des œuvres encore jamais exposées de l'artiste Curzio di Giovanni.

Soit:

- École primaire de Mon-Repos, Lausanne (2 classes)
- Gymnase Piccard, Lausanne (4 classes)
- Établissement primaire de Floréal, Lausanne (2 classes)
- Établissement primaire de Beaulieu, Lausanne (1 classe)
- Établissement primaire, Pully-Paudex-Belmont (1 classe)
- Collège du Village, Épalinges (1 classe)
- Groupe de psychologues et psychiatres (Lausanne)
- Groupe de traductrices (Lausanne, Neuchâtel, Londres)
- Groupe d'étudiants HEP en compagnie de leur professeure Nicole Goetschi

Plusieurs classes ont également visité l'exposition de façon indépendante, sans visite commentée.



> marque-page

libero zuppiroli: du charme résistible des utopies au siècle n°21

barbara fournier

C

En juin 2018 est paru aux Éditions d'En Bas un essai bref et roboratif intitulé *Les utopies du XXI^e siècle*. Le physicien Libero Zuppiroli, professeur honoraire EPFL, traverse avec humour et lucidité le miroir aux alouettes produit par les discours du grand marché et des grands marchands de technologies. Histoire de nous rappeler que les lendemains qui chantent ne datent pas d'hier et que leurs promesses demeurent avant tout une arme politique. Accueillir le progrès sans passéisme implique aussi de résister à ses démesures.

Les utopies technologiques ne sont-elles pas ces enfants illégitimes nés de la faillite des grandes utopies sociales et de la pseudo « fin de l'histoire » chère à Francis Fukuyama ?

La chute du mur de Berlin marque le passage d'un monde multipolaire où plusieurs centres de pouvoir coexistent à un monde essentiellement unipolaire, avec comme centre de pouvoir l'OTAN. À mon avis, les utopies n'ont joué qu'un rôle secondaire dans ce passage. Cela faisait longtemps déjà que les Soviétiques et leurs satellites ne croyaient plus guère au communisme, ni les Occidentaux à la société de consommation, tout au moins en théorie. Bien sûr, les nouveaux maîtres du monde ont, par la suite, mis en place les utopies technologiques comme des instruments majeurs de leur pouvoir.

D'autres passages de ce type, d'un monde unipolaire à un monde multipolaire, et réciproquement, se sont produits dans l'histoire du monde développé: que l'on pense à l'Empire romain dans les premiers siècles, à l'Empire arabe autour du 10^e siècle, à l'éphémère Empire napoléonien au début du 19^e siècle, à l'Empire colonial britannique de l'époque victorienne... Le facteur déterminant dans ces transitions vers l'unipolaire est à mon sens l'importance du commerce, du secteur tertiaire, dans ces sociétés puissantes où un petit nombre de marchands dominant une foule d'esclaves opérant dans le secteur primaire de l'agriculture et le secteur

secondaire de l'artisanat, puis de l'industrie. Les sociétés de marchands portent très loin, embrassent de grands territoires, sont généralement très oppressives, même si elles promeuvent les sciences et les arts.

Les utopies étant toujours des discours de pouvoir par lesquels on annonce des lendemains qui chantent à des personnes qui doivent supporter un présent bien lourd à porter, elles jouent toujours un rôle dans ces transitions, mais pas forcément le rôle principal comme Fukuyama l'avait cru.

Autrement dit, dans un monde désormais « fini », selon les termes d'Albert Jaccard, transhumanisme, virtuel, intelligence artificielle, nanotechnologies, monde connecté, n'apparaissent-ils pas comme autant de territoires irrésistibles et incontournables parce qu'ils génèrent un discours du progrès sans limites et sans tabou que chacun peut s'approprier face à un futur qui fait peur, face à une condition humaine qui nous ramène invariablement à notre propre fin, en tant qu'individu, civilisation, espèce ?

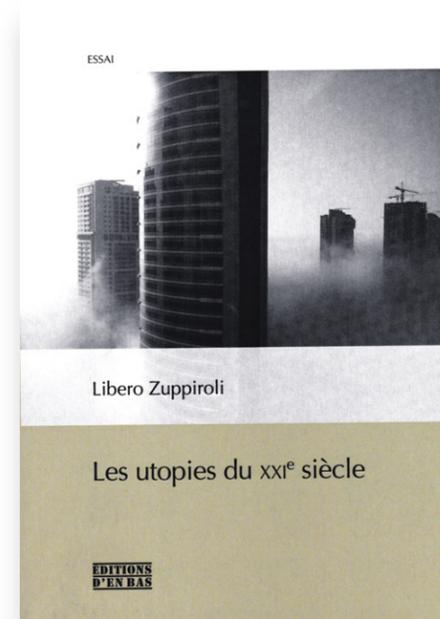
À toutes les époques, l'humanité s'est trouvée confrontée à sa propre fin à l'échelle de l'individu comme à l'échelle de la civilisation. Tous les mondes ont été pensés comme désormais finis. L'Empire arabe s'est largement dissous avec la destruction de Bagdad par Tamerlan en 1401, où

tous les habitants furent égoïstes. Les poètes arabes ont pleuré pendant des siècles cet événement. Pensons, plus près de nous, au suicide du grand écrivain autrichien, Stefan Zweig, en 1942, qui pensait, lui aussi, au cœur du cataclysme de la Seconde Guerre mondiale, que le monde était désormais fini. Ces aspects de la condition humaine sont bien invariables et les réponses aux peurs de l'homme sont les mythes, les religions, les sectes et les utopies. Le transhumanisme pourrait ainsi apparaître comme une secte ordinaire au même titre que les sectes d'évangélistes.

Mais je vois malgré tout une différence: les utopies se réfèrent particulièrement à la peur du chaos, elles sont toujours destinées à mettre de l'ordre dans un monde où « tout fout le camp ». Dans ce sens, le monde connecté et l'intelligence artificielle apparaissent comme des moyens très efficaces de mettre de l'ordre sans que nous ayons à nous en mêler. La ville intelligente, par exemple, est un lieu où les habitants n'auront qu'à suivre des consignes. Ils seront totalement dispensés d'être intelligents. Il s'agit donc bien, à première vue, de territoires irrésistibles pour les aspects de l'humain liés à la servitude volontaire. Heureusement, l'homme et la femme ne sont pas que cela: ils ont aussi un corps auquel ils devraient prêter plus d'attention, et ils sont confrontés à l'autre auquel ils devraient aussi prêter plus d'attention.

Ainsi ces territoires du virtuel ne m'apparaissent pas comme incontournables, car tout ce système qui, dans un premier temps, a su séduire le plus grand nombre, génère des coûts énormes, et finit par buter sur sa propre complexité, ce qui l'empêche de fonctionner efficacement. Autant calmer ses peurs autrement que de zapper sur internet, par un meilleur vivre ensemble par exemple, ou par une dose de spiritualité bien sentie, ou encore par un meilleur accès à la culture. On sera bien forcés d'y venir tôt ou tard.

Vous êtes scientifique, vous êtes professeur. À l'heure du tout technologique et de ce que vous appelez « les boîtes noires », reste-t-il, selon vous, une place à la science qui doute, à une science qui explore sans rien promettre et qui échappe à l'instrumentalisation systématique comme à l'injonction de rentabilité ?



Il reste bien sûr une place à la vraie science, celle qui pense et qui doute. La raison principale à mon optimisme est que la science d'aujourd'hui coûte cher et ne fonctionne pas très bien. Il suffit de lire Horizons, l'organe officiel de la science suisse, pour s'en convaincre. Dans le numéro 106 de septembre 2015, le rédacteur en chef titrait son éditorial: « Une science à réinventer », et poursuivait: « Reproductibilité, fraudes et biais statistiques: les problèmes de la science sont de plus en plus apparents. De quoi faire la une de The Economist, qui titrait en 2013 « How Science Goes Wrong » [...] En septembre 2016, dans le numéro 110 de la même revue, les véritables responsables de cette gabegie sont finalement désignés et des solutions sont proposées: « En science, le ton est donné par le monde académique, une forme de service public [...] Le secteur privé peut manquer de vision à long terme, mais il exige des résultats fiables et sait agir rapidement quand il en voit la nécessité. Le monde académique ferait bien de s'en inspirer ».

Un peu plus tard, dans le numéro 117, un dossier analyse « l'impuissance des experts » face à l'incrédulité des populations, et propose comme solution « d'aller chercher des stratégies efficaces du côté du marketing et des sciences de la communication ». Bref, face au vide d'une telle gestion universitaire, il faudra bien chercher autre chose, car la créativité humaine rebondit toujours, ici et là. Il suffit d'être capable de contourner l'académisme et la bureaucratie des gestionnaires universitaires actuels. À plusieurs, l'on y parvient très bien.

La ville intelligente, par exemple, est un lieu où les habitants n'auront qu'à suivre des consignes. Ils seront totalement dispensés d'être intelligents. Il s'agit donc bien, à première vue, de territoires irrésistibles pour les aspects de l'humain liés à la servitude volontaire.

Comme la plupart des utopies, les utopies technologiques mettent en péril la démocratie, et par réaction, – cette « revanche de l'inconscient » selon vos termes – on voit les populismes gagner du terrain sur différents points du globe. En exergue au Meilleur des mondes, Huxley cite Nicolas Berdiaïev: « Les utopies sont réalisables. La vie marche vers les utopies. Et peut-être un siècle nouveau commence-t-il, un siècle où les intellectuels et la classe cultivée rêveront au moyen d'éviter les utopies et de retourner à une société non utopique moins « parfaite » et plus libre. » Vous faites assurément partie de ces intellectuels, Libero Zuppiroli, mais face à un monde du zéro risque, des objets intelligents, de la santé parfaite, et pourquoi pas de l'immortalité, la liberté fait-elle encore le poids ?

De quelle liberté parle-t-on, de la liberté du commerce, de celle du consommateur qui a le droit de choisir tel produit plutôt que tel autre, ou plutôt de celle de l'homme ou de la femme qui cherche un sens à sa vie, c'est-à-dire à mettre ses actions en conformité avec son activité de pensée ? La confusion est grande aujourd'hui sur le sens même de liberté. Mais une chose est certaine, la liberté demande forcément la présence de l'autre également libre, et elle se défend toujours collectivement. Elle ne trouve pas d'accomplissement dans la solitude de l'homme face à son écran. Ainsi, même les démocraties sont aujourd'hui de piètres défenseurs de la liberté, à part de celle du commerce, d'autant plus qu'elles ont toujours fait peu de

cas de la liberté des personnes qui, de l'autre côté du monde, nous servent d'esclaves. Le respect des droits de la personne est bien entendu une condition indispensable à l'exercice serein de la liberté. Il est vrai qu'on les piétine beaucoup aujourd'hui. Mais ce n'est pas la première fois non plus que l'on porte gravement atteinte aux libertés individuelles et aux droits de l'homme. On a cru à tort que le fascisme n'avait plus de raison d'être, c'était une erreur. Mais rien n'empêchera les hommes et les femmes de continuer cette quête de la liberté, douloureuse et joyeuse à la fois. Il ne faut pas exagérer non plus les méfaits des nouveaux populismes (comme le gouvernement italien, par exemple) par rapport aux méfaits de nos démocraties, au Yémen, en Syrie, en Irak, en Afghanistan, en Palestine, au Congo, en Lybie... La liste, hélas, est longue.

On perçoit chez vous, en dépit du regard acéré que vous portez sur notre « nouveau monde », une belle dose d'énergie et d'optimisme. La contre-utopie serait-elle de montrer un « aujourd'hui capable de chanter » ?

Que l'on soit homme ou femme, retrouver le goût et le temps de faire la cuisine avec des produits achetés si possible sur les marchés locaux, le goût aussi de la promenade et de l'observation de la nature qui a tant à nous apprendre, le goût enfin de profiter des nombreuses offres culturelles que des artistes, des poètes mijotent pour nous, tout près de chez nous, car ils savent nous parler de liberté. /

LA JOIE EN PARTAGE 1007 FOIS

Le 15 novembre 2018, la HEP Vaud a été très heureuse de délivrer à 1007 diplômées et diplômés 1016 titres qui se déclinent comme suit:

762 diplômés en formation de base

251 Bachelors of Arts pour les degrés préscolaire et primaire ainsi que 17 diplômés et certificats cantonaux additionnels pour l'enseignement d'une nouvelle discipline; 188 Masters of Arts/of Science pour le degré secondaire I, ainsi que 10 diplômés additionnels pour l'enseignement d'une nouvelle discipline; 160 diplômés en Master of advanced studies en secondaire II, ainsi que 9 diplômés additionnels pour l'enseignement d'une nouvelle discipline; 22 Masters en sciences et pratiques de l'éducation, dont 7 avec spécialisation, délivrés conjointement par l'Université de Lausanne et la HEP Vaud; 91 diplômés en Master en enseignement spécialisé, orientation enseignement spécialisé, dont 21 délivrés conjointe-

ment avec la HEP Valais, et 10 Maîtrises en éducation précoce spécialisée, 3 Master en didactique du français langue première, délivrées conjointement par l'Université de Genève et la HEP Vaud; 1 Master en mathématiques pour l'enseignement, délivré conjointement par l'EPFL et la HEP Vaud.

254 diplômés en formations postgrades

Soit: 137 CAS (Certificate of Advanced Studies) praticienne formatrice/praticien formateur; 8 CAS didactique du français langue seconde; 3 DAS (Diploma of Advanced Studies) enseignement des activités créatrices ou économie familiale; 40 CAS PSPS (Promotion de la Santé et Prévention en milieu Scolaire) option médiation scolaire ou délégué à la PSPS; 15 CAS bibliothécaire en milieu scolaire; 9 DAS accompagnement individuel et collectif, 17 CAS FORDIF (Formation en administration et gestion d'institutions de formation) et 25 CAS Apprentissages fondamentaux.



LA HEP VAUD VERS UNE ACCRÉDITATION INSTITUTIONNELLE SANS CONDITION

Sous la conduite de l'Agence suisse d'accréditation et d'assurance qualité, la visite du collège des experts à la HEP Vaud s'est achevée le 21 novembre par une «première» en Suisse: une proposition d'accréditation institutionnelle sans condition.

Les experts ont non seulement été convaincus par les valeurs transmises - «une institution qui met vraiment l'humain au centre», par les dimensions qualité à l'œuvre dans l'institution et la richesse d'une organisation matricielle propice à l'écoute et au dialogue plutôt qu'à un management *top down*, mais aussi par l'engagement de l'ensemble des collaboratrices et des collaborateurs dans l'accomplissement des missions de la HEP Vaud.

Cette «accréditation positive sans condition» est une première en Suisse. Aucune institution, tous types de hautes écoles confondus, n'avait jusqu'à ce jour obtenu une telle recommandation. La position du Conseil suisse d'accréditation, dernière instance à se prononcer dans le cadre de cette procédure, sera connue le 22 mars 2019.

éditeur

comité de direction hep vaud

expertise et conseil (dossier diversité)

olivier delévaux, catherine martinet, edyta tominska

responsable de publication

barbara fourmier, unité communication hep vaud

rédaction

françois othenin-girard (rédacteur responsable),
anouk zbinden, mehdi mokdad, luisa campanile, gwendoline walder

photographies dossier et couvertures

© nicolas t. camoisson

reproductions des œuvres de curzio di giovanni

droits réservés

portraits de curzio di giovanni

© mario del curto/archives de la collection de l'art brut, lausanne

autres photographies

lucien agasse, murielle gerber, pierre-antoine grisoni/strates

illustrations livre «les yeux de bianca»

© lep loisirs et pédagogie sa, 2018, le mont-sur-lausanne

maquette, photolithographie, mise en pages

atelier k, lausanne, alain kissling

www.atelierk.org

relectrice

sonia rihs, lavey-village

impression

pcl presses centrales, renens

papier: refutura 100g

tirage: 6500 exemplaires

contacts et droits de reproduction des articles

prismes@hepl.ch

prismes

unité communication

hep vaud

avenue de Cour 33

1007 Lausanne

+41 (0) 21 316 05 60

www.hepl.ch/prismes



Ces enfants-là
plus que tout autre,
courageux,
petits héros du quotidien,
ils ont ce rire
qui les sauve.

marion coudert, réinventer l'école