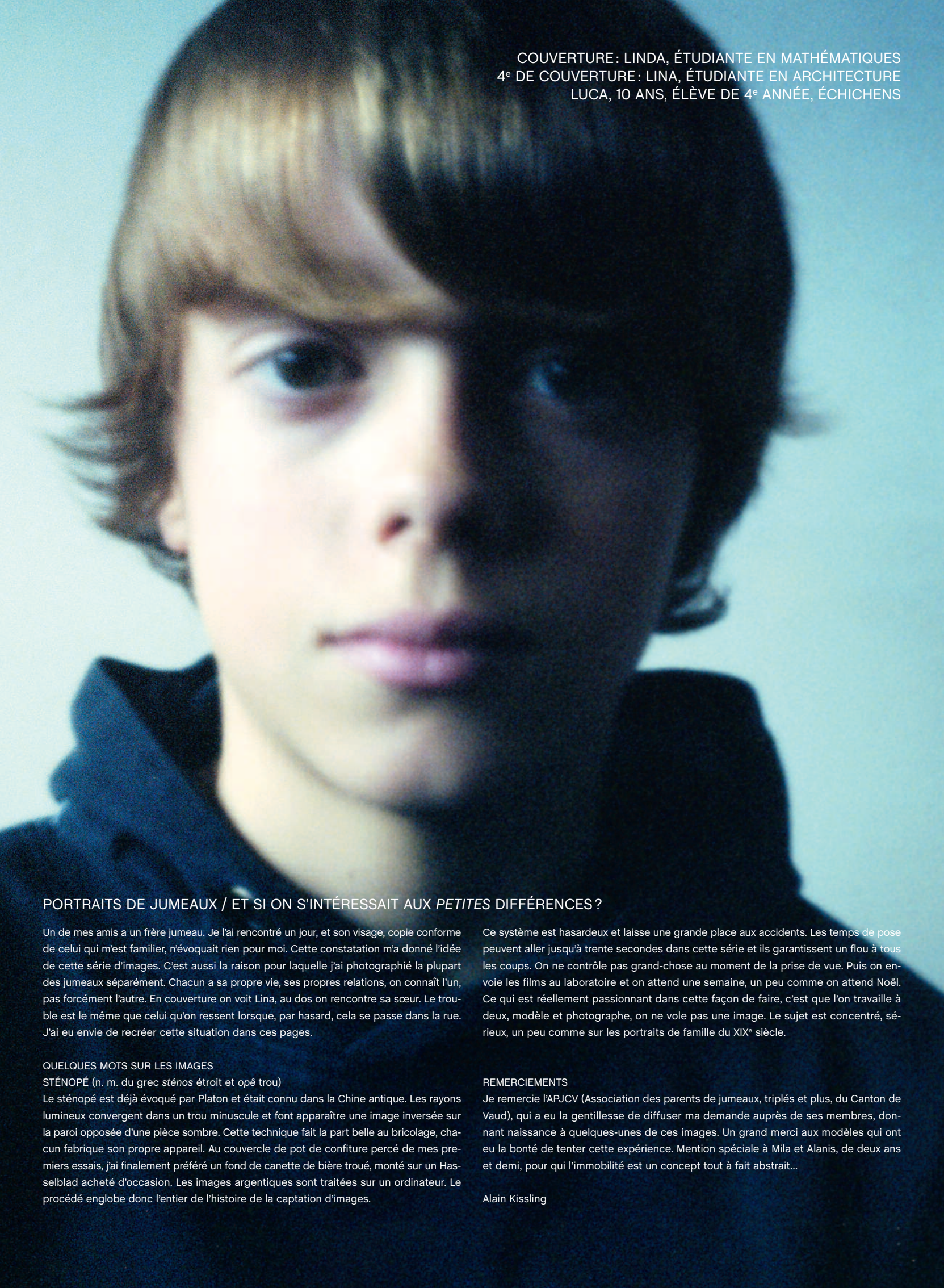


N° 17 REVUE PÉDAGOGIQUE HEP VAUD
NOVEMBRE 2012

PRISMES

DIVERSITÉ À L'ÉCOLE : ET SI ON S'INTÉRESSAIT
AUX PETITES DIFFÉRENCES ?



COUVERTURE : LINDA, ÉTUDIANTE EN MATHÉMATIQUES
4^e DE COUVERTURE : LINA, ÉTUDIANTE EN ARCHITECTURE
LUCA, 10 ANS, ÉLÈVE DE 4^e ANNÉE, ÉCHICHENS

PORTRAITS DE JUMEAUX / ET SI ON S'INTÉRESSAIT AUX PETITES DIFFÉRENCES ?

Un de mes amis a un frère jumeau. Je l'ai rencontré un jour, et son visage, copie conforme de celui qui m'est familier, n'évoquait rien pour moi. Cette constatation m'a donné l'idée de cette série d'images. C'est aussi la raison pour laquelle j'ai photographié la plupart des jumeaux séparément. Chacun a sa propre vie, ses propres relations, on connaît l'un, pas forcément l'autre. En couverture on voit Lina, au dos on rencontre sa sœur. Le trouble est le même que celui qu'on ressent lorsque, par hasard, cela se passe dans la rue. J'ai eu envie de recréer cette situation dans ces pages.

QUELQUES MOTS SUR LES IMAGES

STÉNOPÉ (n. m. du grec *sténos* étroit et *opé* trou)

Le sténopé est déjà évoqué par Platon et était connu dans la Chine antique. Les rayons lumineux convergent dans un trou minuscule et font apparaître une image inversée sur la paroi opposée d'une pièce sombre. Cette technique fait la part belle au bricolage, chacun fabrique son propre appareil. Au couvercle de pot de confiture percé de mes premiers essais, j'ai finalement préféré un fond de canette de bière troué, monté sur un Haselblad acheté d'occasion. Les images argentiques sont traitées sur un ordinateur. Le procédé englobe donc l'entier de l'histoire de la captation d'images.

Ce système est hasardeux et laisse une grande place aux accidents. Les temps de pose peuvent aller jusqu'à trente secondes dans cette série et ils garantissent un flou à tous les coups. On ne contrôle pas grand-chose au moment de la prise de vue. Puis on envoie les films au laboratoire et on attend une semaine, un peu comme on attend Noël. Ce qui est réellement passionnant dans cette façon de faire, c'est que l'on travaille à deux, modèle et photographe, on ne vole pas une image. Le sujet est concentré, sérieux, un peu comme sur les portraits de famille du XIX^e siècle.

REMERCIEMENTS

Je remercie l'APJCV (Association des parents de jumeaux, triplés et plus, du Canton de Vaud), qui a eu la gentillesse de diffuser ma demande auprès de ses membres, donnant naissance à quelques-unes de ces images. Un grand merci aux modèles qui ont eu la bonté de tenter cette expérience. Mention spéciale à Mila et Alanis, de deux ans et demi, pour qui l'immobilité est un concept tout à fait abstrait...

Alain Kissling

DES DIFFÉRENCES BANALES

L'ennui naquit un jour de l'uniformité	4
De qui la cause des élèves en difficulté est-elle la cause? Philippe Perrenoud	5
Aux sources de la différenciation Sylviane Tinembart	10
Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement	
Luc Prud'homme et Geneviève Bergeron	12
Dans la vibration des diversités accordées... Barbara Fournier	16
Différencier pour mieux rassembler Marie-Paule Müller-Piubellini	18
Des enseignants bien seuls face aux enjeux de la diversité	
Barbara Pfister Giauque, Elettra Flamigni et Isabelle Caprani	19
Différenciation: les prescrits du cadre légal scolaire vaudois Alain Chaubert	20
Différencier à plusieurs: mission impossible? Bernard Savoy	22

DÉMARCHES ET DISPOSITIFS

Gestion de classe et pédagogie différenciée Marc Pidoux	24
Renoncer à la scène Madeline Demaurex	26
Contretemps dans la vie des chronomaîtres... Eric Walther	28
Observer d'abord! Alain Chaubert	30
Fragments d'un itinéraire sinueux Saïd Khamlichi	34
Concept pédagogique du Repuis Frédéric Schütz et Noémi Würtzner	36
Jeux coopératifs: un espace créatif pour vivre la rencontre Frédérique Rebetez et Catherine Amendola	40
Walther Tessaro: Questions-clés de la différenciation Alain Chaubert	42

FORUM

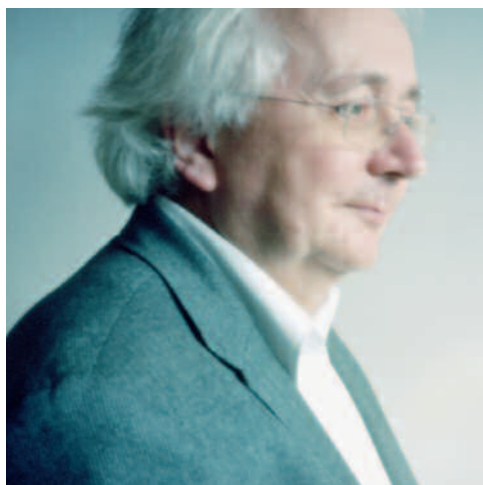
LES LIVRES ONT LA COTE	47
ACTUALITÉS HEP ÉVÉNEMENTS, ÉCHANGES SCIENTIFIQUES, PUBLICATIONS Barbara Fournier	48
La COHEP a fêté ses 10 ans à la HEP Vaud	
Rentrée 2012: 765 nouveaux étudiants dans les formations de base	
William Rankin: comment faire des « new tech » un atout de la réussite des étudiants? Gabriel Parriaux	49
Eveil aux langues, approches plurielles, de la formation des enseignants aux pratiques de classes	50
Les récits vivants d'une longue pratique de formateur	
8 novembre 2012: 667 diplômés délivrés à la HEP Vaud	51
Le Canton de Vaud et le Nouveau-Brunswick face à l'inclusion	
La HEP à l'école de Pinocchio	52
LA PAGE DES ÉTUDIANTS	
En route pour l'école paternelle... Stephanie de Bonhome, Johan Epiney et Roch Lehmann	53
DES SIÈCLES DE DÉBATS	54
Maria Montessori: respecter le développement naturel Yvonne Cook	
LA PAGE DES PRAFOS	
Le suivi des stagiaires à l'heure des TIC Raul Vega	55
LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS	
Projet éducatif et professionnalisation des enseignants EPS: entre utopie et réalité Cyrille Jacquier	56
LA SOURCE AUX IDÉES	
Education à l'environnement par la nature avec la Fondation Silviva Gloria Locatelli	58
CONCERT À LA CATHÉDRALE	
Requiem et chants de l'au-delà à la Cathédrale de Lausanne Jean-Claude Bossel	59
RECHERCHE	
Pédagogie de la créativité en classe de langue dans la formation professionnelle Isabelle Puozzo Capron	60

Impressum	62
------------------	----

Note: le masculin utilisé pour les termes relatifs aux rôles et aux fonctions a un sens générique et non exclusif. Il s'applique donc aussi bien aux femmes qu'aux hommes.

L'ENNUI NAQUIT UN JOUR DE L'UNIFORMITÉ

GUILLAUME VANHULST, RECTEUR DE LA HEP VAUD
BARBARA FOURNIER, RESPONSABLE DE PUBLICATION DE PRISMES



— Voilà une discipline que j'approuve entièrement, continua Mrs. Reed; j'aurais cherché dans toute l'Angleterre que je n'eusse rien trouvé de mieux pour le caractère de Jane. Mais, mon cher monsieur Brocklehurst, je demande de l'uniformité sur tous points.

Charlotte Brontë, *Jane Eyre ou les mémoires d'une institutrice*, Wikisource, Hachette 1883

Ce sont les mots qu'adresse la marâtre de Jane Eyre au directeur de l'institution de Lowood où elle veut envoyer la petite fille rebelle, dans l'espoir de la mâter et de gommer son caractère « différent ». Lowood, aussi sinistre qu'inoubliable, qui tient davantage du bataillon disciplinaire que du lieu d'éveil aux connaissances, vise à « fabriquer » des femmes qui n'auront d'autre velléité que de se plier au rôle subalterne que la société de leur temps leur assigne.

L'uniformité préconisée par Mrs. Reed fait écho à un mythe qui aura eu la vie dure jusqu'au XX^e siècle, le mythe d'une classe homogène dans laquelle le maître impose à tous ses élèves les mêmes situations d'apprentissage et des méthodes pédagogiques radicalement identiques. Mais cette classe « homogène », évidemment, est une utopie et le rêve mortifère de Mrs. Reed ne s'accomplira pas. Lowood ne « cassera » pas Jane Eyre mais en fera, suprême ironie, une belle héroïne de la pédagogie différenciée avant la lettre, puisqu'elle deviendra préceptrice...

Telle qu'elle est comprise aujourd'hui, depuis le dernier quart du XX^e siècle, la différenciation pédagogique doit permettre au plus grand nombre des élèves de réussir, s'appuyant sur le principe d'un enseignement qui ajuste ses approches et ses contenus à des élèves, par essence, différents. Dès lors, la réussite ou l'échec cessent d'être perçus comme une fatalité intimement liée aux aptitudes ou inaptitudes particulières qui jette les élèves du bon ou du mauvais côté de la barrière.

Cette évolution réjouissante fait le pari de l'intelligence, de l'adaptation, de l'éducabilité. Mais le défi d'une véritable démocratisation de la réussite scolaire reste de taille, car, comme l'explique

Philippe Perrenoud dans l'article en ouverture de ce dossier, la ségrégation s'opère désormais de manière plus sournoise. Le système se montre attentif aux élèves présentant de vraies différences, mais il est moins ou peu réceptif aux *petites différences* qui produisent en silence, au sein même du système scolaire, de futurs exclus.

Pourtant, si l'on y songe, les *petites différences* nourrissent la vie même et inspirent cette *ode à la variabilité* que la psychologie n'a eu de cesse de chanter depuis un siècle. La classe est un lieu vivant, traversé de tensions, peuplé d'êtres dysharmoniques puisque en construction. C'est pourquoi, la HEP doit tout particulièrement veiller à ce que ses étudiants et futurs enseignants soient préparés à vivre avec cette diversité, qu'ils la perçoivent en termes de motivation plutôt que de difficulté. Dans un contexte social de plus en plus imperméable à la notion d'échec, passer à côté des *petites différences* refait ce que la différenciation voulait défaire : le lit de l'inégalité face à la réussite scolaire.

Toute pédagogie est politique. A l'opposé de la classe-bataillon aux sombres relents totalitaires, le projet de la pédagogie différenciée est d'amener l'individu à construire avec sa liberté et sa singularité une société ouverte et plurielle dans laquelle il trouve sa place. Comme personne ne l'a mieux dit que lui, laissons la conclusion à ce bel esprit des Lumières, Antoine Houdar de La Motte: *C'est un grand agrément que la diversité: Nous sommes bien comme nous sommes. Donnez le même esprit aux hommes, Vous ôtez tout le sel de la société. L'ennui naquit un jour de l'uniformité.*¹

1 Antoine Houdar de la Motte, *Les amis trop d'accord, Fables nouvelles*, Paris, 1719



DE QUI LA CAUSE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ EST-ELLE LA CAUSE ?

PHILIPPE PERRENOUD

Les élèves qui ont de « simples » difficultés d'apprentissage ne constituent pas une « population à haut risque » ni même un groupe bien délimité. Ce qui les distingue des autres élèves apparaît banal : ils n'arrivent pas « à suivre », ils finissent par être en échec, donc ils redoublent, sont orientés vers des filières moins exigeantes ou, après 15 ans, quittent le système éducatif plus tôt que les autres, parfois sans avoir achevé le programme de la scolarité obligatoire. Une cassure qui se fait sans bruit, mais qui n'est pas inéluctable.

Les élèves en difficulté n'ont aucun visage particulier. Ils ne sortent de cette « normalité » que si l'on rattache leurs difficultés à une cause principale : handicap, grand retard du développement, hyperactivité, maladie chronique, immigration, scolarisation tardive. Ou s'ils manifestent des troubles de comportement. Ils rejoignent alors une population identifiée. Jusque-là, les élèves en difficulté ne sont caractérisés que par les adjectifs qui émaillent les carnets scolaires : lents, peu curieux, peu persévérants, peu travailleurs, peu participatifs, facilement distraits, faiblement motivés, peu encadrés, mal éduqués... C'est en quelque sorte leur *comportement* qui les distingue, davantage que leurs difficultés d'apprentissage. Dans une classe, un élève *difficile* est toujours plus visible qu'un élève *en difficulté* : il dérange le professeur, voire le groupe, ce qui appelle une régulation immédiate.

Des difficultés qui grandissent au fil des ans

On pourrait tenter de repérer méthodiquement les élèves en difficulté avant qu'ils ne redoublent ou ne soient relégués dans un cursus moins difficile. Les professeurs les connaissent, les parents sont tôt ou tard conscients des problèmes de leurs en-

fants, les élèves eux-mêmes se savent en difficulté. A quoi s'ajoutent les indications données par les épreuves scolaires. Peut-on pour autant délimiter un sous-ensemble aux frontières bien tracées ? Non, car les difficultés d'apprentissage sont identifiées en fonction de multiples *critères*. Faut-il, pour devenir « préoccupantes », qu'elles soient durables, chroniques, qu'elles s'étendent à un nombre croissant de disciplines, s'accompagnent de troubles croissants du comportement et résistent aux explications simples et aux tentatives sommaires de remédiation ?

« Un élève difficile est
toujours plus visible qu'un
élève en difficulté. »

Ce serait oublier que souvent les difficultés grandissent au fil des ans. A terme, certains des élèves en difficulté deviendront des « exclus », exclus du savoir scolaire pourtant promis à tous, à commencer par la lecture, donc exclus de la réussite et de l'accès aux diplômes les plus enviables. Mais cette exclusion se fait par petites touches, au gré d'une marginalisation progressive. Nul ne se félicite d'un redoublement, mais on n'en fait pas un drame comparable au handicap ; nul n'est heureux que certains cursus secondaires soient fermés à

une partie de chaque génération, mais on se dit « qu'on ne peut pas envoyer tout le monde dans l'enseignement supérieur ». Bref, les exclus de la culture scolaire sont le produit d'une « distillation fractionnée ». Ils forment une population dont, paradoxalement, les contours ne se stabilisent que lorsque, sortis de l'école, ils ne sont plus des élèves.

De futurs exclus sans porte-voix ?

Les exclus « en devenir » sont au premier chef l'affaire des enseignants, censés s'occuper aussi et peut-être d'abord des élèves qui n'apprennent pas facilement. Mais les professeurs sont responsables d'une classe et doivent respecter un programme. Les élèves en difficulté sont des élèves parmi d'autres, même pour les professeurs sensibles à leur sort et qui cherchent des solutions.

Y a-t-il d'autres professionnels qui pourraient parler des élèves en difficulté comme d'autres prennent fait et cause pour les élèves autistes, les élèves handicapés, les élèves fraîchement immigrés ou tardivement scolarisés ? On peut penser aux « enseignants de soutien », censés faire de la lutte contre les difficultés d'apprentissage leur activité principale. Mais il n'en existe pas partout, encore moins à tous les niveaux de la scolarité. Peuvent-ils être la *voix* des élèves en simple difficulté, s'en faire les avocats, aiguillonner l'ensemble de l'école dans le sens de la prévention de l'échec par une pédagogie différenciée ? De fait, rares sont ceux qui oseront prendre une posture critique à l'égard de leurs collègues titulaires de classe, statut qu'ils ont occupé et occuperont à nouveau sans doute. Leur position est beaucoup moins assurée que celle des « enseignants spécialisés », qui prennent ouvertement fait et cause pour leurs élèves et se plaignent souvent de la manière dont on les traite.

Les pédiatres, les psychiatres, les psychologues, les psychomotriciens travaillent parfois avec des élèves en « simple » difficulté d'apprentissage, par exemple lorsqu'ils leur sont envoyés « à tort ». Et ils travaillent souvent avec des élèves qui, au départ, étaient simplement en difficulté, avant de franchir la frontière invisible qui les a fait basculer dans le camp des élèves clairement « différents », pris en charge par les spécialistes de l'interculturel ou de l'accueil, des pathologies du développement ou des enfants « à besoins particuliers », bref, des élèves « nettement » différents.

Peut-être est-ce d'ailleurs ce qui caractérise la différence « à prendre au sérieux » : elle exige, aux yeux des enseignants, mais aussi des parents, l'intervention de professionnels spécifiquement formés à prendre en charge ce type d'élèves. Ces derniers ne manquent pas de dire qu'une partie de leurs patients auraient dû être repérés plus vite et mettent en cause les compétences des enseignants, mais rares sont ceux qui, à l'exemple de Dolto (1989), vont plus loin que des propos critiques convenus.

Et en dehors des professionnels ? Il n'existe aucun mouvement social qui aurait vocation à prendre la défense des élèves en simple difficulté, ceux qui, sans justifier une prise en charge spécialisée, ne sauront pas lire couramment à la fin de la scolarité obligatoire. Aucun mouvement qui se soucierait du sort de ces élèves avant que l'irréparable ne soit accompli. Il y a des organisations luttant contre l'illettrisme ou l'analphabétisme, mais elles travaillent essentiellement avec des adultes, en regrettant l'inefficacité de l'école, mais en quelque sorte *a posteriori*.

Les parents des élèves en difficulté sont en majorité des adultes qui n'ont pas pleinement réussi leur propre scolarité. Nombre d'entre eux souffrent doublement de l'échec de leurs enfants : parce qu'il leur ferme des portes et parce qu'ils s'en sentent responsables. Ils n'ont guère les moyens et la légitimité nécessaires pour se constituer en *lobby*. En Suisse romande, l'action du Mouvement populaire des familles (1978) reste une exception. Quant aux partis et aux syndicats, du moins ceux que les inégalités et l'échec scolaire préoccupent, ils posent ce problème parmi beaucoup d'autres, logement, fiscalité, santé, urbanisme...

Mieux armer les professeurs pour comprendre les difficultés d'apprentissage

Les politiques publiques sont aiguillonnées par des groupes de pression qui défendent plus ou moins ouvertement les intérêts d'une catégorie de citoyens. Aucun ne défend ceux des élèves en difficulté d'apprentissage.

On pourrait faire un parallèle avec les malades : il existe des organisations ou des mouvements concernés par certaines pathologies ou certaines catégories de patients, mais l'ensemble des gens malades est trop vaste et trop disparate pour constituer un groupe de pression. Le sort des malades relève donc de l'ensemble des professionnels de la santé et des politiques publiques dans ce domaine. De même, les élèves en simple difficulté d'apprentissage relèvent de l'ensemble des professionnels de l'éducation et des politiques de l'éducation.

Qu'il n'existe aucune organisation, aucun corps professionnel, aucun mouvement social défendant spécifiquement les intérêts des élèves en simple difficulté d'apprentissage ne permet nullement d'affirmer que nul ne s'en soucie. Nombre de professeurs investissent leur énergie et leur intelligence professionnelle pour soutenir les élèves en difficulté dans leur classe, mais c'est un choix personnel ou un choix d'équipe, qui s'inscrit rarement dans un mouvement social à plus large échelle. Et certains gouvernements s'en préoccupent réellement, au-delà des déclarations d'intention aussi obligées qu'insignifiantes.

Toutefois, pour que les professionnels et les décideurs se préoccupent *davantage* des élèves en difficulté, plus activement, avec plus de cohérence, de continuité, de moyens, d'expertise, faut-il les présenter comme une « minorité défavorisée » passible d'une action compensatoire standard ? Je ne le crois pas. Les conditions d'une mobilisation en leur faveur ne sont pas réunies et ne le seront sans doute jamais. Le défi est plutôt de mieux armer les professeurs pour comprendre et combattre les difficultés d'apprentissage, comme on forme les médecins pour faire face de mieux en mieux aux problèmes de santé. Ce qui veut dire : faire de la pédagogie différenciée une composante du cœur de métier.

Il s'agit de traiter *chaque élève de manière individualisée*. Non pas en lui donnant des leçons particulières, mais en agissant à son égard en *tenant compte* de ses difficultés, de ses acquis, de son « niveau », de son développement, de sa manière d'apprendre, de ses intérêts, de ses projets, du sens qu'il donne au savoir et à l'activité, de ses ressources, des aides dont il dispose hors de l'école et de bien d'autres choses encore. Claparède appelait de ses vœux, il y a presque un siècle, une « école sur mesure ». Ce qu'on a nommé plus récemment « différenciation de l'enseignement » ou « pédagogie différenciée » (Legrand, 1986 ; Meirieu, 1985).

« La différenciation de l'enseignement reste une pratique marginale.

En dépit des discours tenus depuis une trentaine d'années, elle n'appartient pas au cœur du métier. »

Le sort des élèves en difficulté demeure bien entendu la préoccupation majeure de toute pédagogie différenciée, mais plutôt que de les caractériser comme un groupe homogène, appelant un traitement standard, il importe de mettre en place une organisation du travail qui favorise la rencontre entre *chaque élève* et une suite de situations didactiques optimales *pour lui*.

Élèves en difficulté ? Des personnes en souffrance

Si l'action pédagogique s'ajuste à chaque élève, elle sera *ipso facto* différente de l'un à l'autre, puisque les élèves sont différents. On ne parle pas de différenciation de la médecine : dans la mesure où elle *s'adapte* à la singularité de chaque patient, l'action de soin se trouve « automatiquement » différenciée. Nul ne consulterait un médecin qui, pour vous prescrire un traitement, se bornerait à vous demander votre âge ! Si l'on parle de différenciation de l'enseignement, c'est parce qu'elle n'est pas la règle, parce que l'on continue à rêver d'élèves semblables du simple fait qu'ils ont le même âge.

La différenciation de l'enseignement reste une pratique marginale. En dépit des discours tenus depuis une trentaine d'années, elle n'appartient pas au « cœur du métier », elle n'est pas une composante obligée de la formation, elle n'est pas exigible de chaque professeur. Un enseignant court plus de risques à arriver en retard qu'à pratiquer en permanence une pédagogie frontale !

Pour placer chaque élève, aussi souvent que possible, dans une situation favorable à un apprentissage, l'enseignant doit disposer de compétences et d'outils, mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui lui permettent de cerner le niveau d'un élève, sa façon d'apprendre, les obstacles auxquels il se heurte, puis de concevoir et de lui proposer des situations didactiques et des activités optimales. Tout cela sans l'isoler ni transformer la classe en une succession de face-à-face entre chaque élève et l'enseignant.

Avec d'autres, j'ai tenté ailleurs de dire en quoi consiste une pédagogie différenciée et ce qui la rend difficile. Ici, je ne fais qu'insister sur ce qui en fonde la nécessité : faire des difficultés d'apprentissage un objet d'*expertise professionnelle*. On dit parfois que les médecins devraient se préoccuper des malades plutôt que des maladies. On peut souhaiter que les professeurs se préoccupent des élèves en difficulté comme personnes dans la souffrance. Mais il importe tout autant qu'ils sachent *que faire*. La compassion pour les élèves en difficulté ne saurait nuire, mais elle n'est qu'une condition nécessaire. Il reste à comprendre ce qui les empêche d'apprendre, pour agir efficacement avant qu'ils ne rejoignent le cercle de ceux dont on n'attend plus rien...

Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud, docteur en sociologie et en anthropologie, est professeur honoraire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il est l'auteur de nombreuses publications dans le domaine des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants. Il est également l'expert externe du présent dossier de *Prismes*.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes



LEILA, 19 ANS, ÉTUDIANTE EN PHYSIQUE À L'EPFL



JULIE, 19 ANS, ÉTUDIANTE EN CINÉMA À LA HEAD

AUX SOURCES DE LA DIFFÉRENCIATION

SYLVIANE TINEMBART

Adapter l'enseignement à la diversité des élèves est une préoccupation quasiment ancestrale. Cette idée pédagogique prend diverses formes au fil du temps: préceptorat, individualisation, cours facultatifs, pédagogies actives... Aujourd'hui, la différenciation pédagogique s'inspire encore de certains de ces apports.

Nous naissons frères par la nature et devenons distincts par l'éducation.

Eric-Emmanuel Schmitt

Comment en tant qu'enseignante ne pas sourcilier à la lecture de cette introduction du dernier roman d'Eric-Emmanuel Schmitt? L'éducation rendrait-elle différents les individus? Que penser de cette vision différenciatrice de l'éducation alors que les théories pédagogiques sur la différenciation se fondent sur le constat de l'hétérogénéité des élèves? Face à ces diverses questions, il semble opportun de remonter à la source du concept de différenciation pour comprendre la naissance de cette idée pédagogique.

Une notion ancestrale et des appellations multiples pour parler de la gestion de l'hétérogénéité

Même si le terme est né sous la plume de Louis Legrand en 1970, la notion est bien antérieure. La préoccupation d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves est quasiment ancestrale. Aujourd'hui, la littérature spécifique utilise moult appellations pour parler de la gestion de l'hétérogénéité des élèves:

- différenciation de l'enseignement (Legrand, 1973; Perrenoud, 1977);
- différenciation de la pédagogie (Aylwin, 1992);
- différenciations pédagogiques (Astolfi, 1992);
- différenciation de l'apprentissage (Caron, 2003);
- pédagogie(s) différenciée(s) (Gillig, 1999; Meirieu, 1987/ 2009; Perrenoud, 2008; Kahn, 2010) etc.

Dans le présent article, nous ne souhaitons pas préciser les différences et similitudes cachées derrière ces vocables, mais nous désirons en percevoir les arcanes.

L'enseignement individuel apparaît dès l'Antiquité sous la forme du préceptorat. Le précepteur est le pédagogue de l'aristocratie, de la noblesse et des fortunés. La tradition préceptorale détermine ainsi deux types d'écoles: l'école des «riches» et l'école des «pauvres». Les précepteurs pratiquent un enseignement individuel et ainsi, une forme spontanée et non théorisée de différenciation. Pour ceux qui ne peuvent s'offrir le luxe de s'attacher cet enseignant, il reste l'école paroissiale ou l'école communale. Pourtant, l'enseignement individuel y domine: à tour de rôle chaque élève se dirige vers l'estrade du maître pour y recevoir sa leçon alors que ses camarades sont livrés à eux-mêmes.

Les médiocres et les autres

Il faut attendre Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) pour qu'apparaisse l'enseignement simultané. Dans ses Écoles chrétiennes, l'hétérogénéité des élèves se gère grâce aux trois divisions: «la première comprendra les commençants [...], la seconde les médiocres, et la troisième les enfants doués»; l'élève pouvant se trouver dans des divisions différentes selon les matières.

Deux classes d'hommes pour deux niveaux, primaire et secondaire

Des préoccupations égalitaires des Lumières émerge le principe de l'école unifiée. Les Révolutionnaires forts de leurs élans démocratiques souscrivent pleinement à l'idéal de *L'Encyclopédie*. «Devenir plus instruits, afin de devenir meilleurs et plus heureux» (Ferrand & Petit, 2003, p. 62). Les finalités de l'éducation définies par Condorcet traduisent cette foi en la démocratie, seule capable d'assurer le bonheur de tout individu. En 1795, l'enseignement supérieur est restructuré en s'inspirant des idéaux pédagogiques rousseauistes: le principe des cours facultatifs est adopté. Cette mesure, parmi les premiers exemples de différenciation institutionnelle, répond aux besoins d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves. Les propos tenus par Destutt De Tracy reflètent bien la différenciation institutionnelle telle qu'elle est envisagée à l'aube du XIX^e siècle par la plupart des pays européens: «Les écoles dites primaires et les apprentissages des différents métiers; voilà l'éducation de la classe ouvrière: les écoles centrales et spéciales, voilà celle de la classe savante [...]» (Destutt De Tracy, 1800, p. 5)

Les enseignants primaires et secondaires naissent de cette conviction qu'il y a deux classes d'hommes et que leur formation doit correspondre à leur destinée.

«Doit-on adapter l'enseignement en fonction des destinations sociales et professionnelles des élèves ou de leurs diversités individuelles?»

L'industrialisation de l'Europe au XIX^e siècle requiert une main-d'œuvre qualifiée: les systèmes éducatifs développent alors des filières intermédiaires, à l'instar des classes de primaires

supérieures dans le canton de Vaud créées en 1906. Pourtant dès la fin du 19^e siècle, nombre de pédagogues questionnent les objectifs poursuivis par l'école unique : doit-on adapter l'enseignement en fonction des destinations sociales et professionnelles des élèves ou doit-on adopter des objectifs communs pour tous les élèves en adaptant l'enseignement à leurs diversités individuelles ?

La critique faite aux cours magistraux généralisés dans l'enseignement simultané donne lieu à des expériences pédagogiques dont s'inspire fortement la différenciation actuelle.

De l'individualisation à la différenciation et ses pionniers

Suite à une expérience menée de 1888 à 1894 dans le Colorado, le précurseur Preston W. Search, définit dans *An ideal school* (1901) la première tentative structurée d'individualisation de l'enseignement. Quelques années plus tard, s'inspirant de ce qu'elle a observé lors de son séjour chez Maria Montessori, sa compatriote Helen Parkhurst crée, le *Dalton Laboratory Plan*. Les salles de classes sont transformées en laboratoires qui comportent du matériel éducatif différencié pour travailler toutes les matières. Les élèves munis d'un plan de travail effectuent à leur rythme, seuls ou avec l'aide d'un enseignant, les tâches qui leur sont assignées : les objectifs sont semblables, mais le rythme et le matériel à disposition sont variés.

La journée de l'élève se déroule en quatre temps :

- *Class meeting*, moment de planification et d'explicitation qui a lieu chaque matin en collectif ;
- *Dalton plan*, deux à trois heures durant lesquelles l'élève suit son plan de manière autonome ; des *Special call* (présentation de nouvelles notions) ont ponctuellement lieu en parallèle ;
- *Conference period*, formation de groupes spécialisés pour les élèves qui ont terminé leur plan de travail ;
- *Option*, elles se composent essentiellement d'activités physiques et artistiques.

Frederick Burk, suivi par son collègue Carleton Washburne, crée le mode pédagogique de Winnetka. Reprenant l'idée du plan de travail, ils l'adap-

tent pour le doter d'activités différenciées et l'organisent pour que les élèves diagnostiquent leurs besoins, déterminent les activités nécessaires pour atteindre les objectifs et s'autocontrôlent.

Ovide Decroly, quant à lui, expérimente en Belgique dès 1929, la participation active des enfants dans le choix du programme. Chaque élève propose les sujets qu'il a envie de traiter : la classe les sélectionne et construit un projet collectif. Ce dernier se traduit en plans de travail individuels dans lesquels sont répertoriés les thèmes à traiter, les modalités (recherche, exposés, travail d'équipe...), les initiations et les exercices nécessaires.

En France, Célestin Freinet milite dès 1920 en faveur de la pédagogie active et systématise l'individualisation dans son enseignement. Pour lui, le travail est une valeur indissociable de l'apprentissage ; il est intimement lié aux objectifs à atteindre et à la planification. C'est la raison pour laquelle, les cours sont avant tout basés sur l'expérience individuelle, la coopération et les centres d'intérêts inspirés de la vraie vie (tels que l'imprimerie, la correspondance interscolaire, les textes libres...). Les différents ateliers, les fichiers auto-correctifs et la variété du matériel proposé permettent à l'enfant d'avancer selon ses intérêts, ses talents et son rythme de travail.

« C'est à l'enseignant d'offrir une diversité de façons d'apprendre et de s'autoriser de multiples façons d'enseigner. »

A Genève, Robert Dottrens, s'inspirant des expériences américaines et de l'Education nouvelle, introduit un juste équilibre entre enseignement collectif et individualisation. *L'individualisation de l'enseignement* (1936) décrit une gestion de l'hétérogénéité qui tient compte de la réalité du groupe classe. Une leçon collective introduit les nouvelles notions, puis une évaluation diagnostique détermine si l'élève doit corriger ses erreurs ou approfondir ses connaissances. Le travail individualisé s'effectue à l'aide de fiches de récupération, de fiches de développement et de fiches d'auto-instruction ; certaines sont corrigées par le maître et d'autres par l'élève lui-même.

S'autoriser de multiples façons d'enseigner

La pédagogie différenciée a encore pour principe de « conduire chacun à un but identique pour tous, la pratique de la raison universalisante, mais par des voies qui peuvent être différentes selon les individus » (Khan, 2010, p. 103). C'est donc à l'enseignant d'établir des ponts entre les objectifs d'apprentissage et d'identifier les fondamentaux dans les programmes pour offrir une diversité de façons d'apprendre et s'autoriser de multiples façons d'enseigner. En s'inspirant de la *Loi de variété indispensable requise* de W.R. Ashby en cybernétique, nous osons affirmer que plus les enseignants ont des manières variées d'enseigner, plus les élèves ont des possibilités d'apprendre.

Sylviane Tinembart

Sylviane Tinembart est professeure formatrice HEP.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

AU-DELÀ DE LA COMMUNICATION DES CONTENUS: UNE VISION PLUS FLEXIBLE DE L'ENSEIGNEMENT

LUC PRUD'HOMME ET
GENEVIÈVE BERGERON

La vision centrée sur la transmission du contenu à enseigner est un obstacle majeur à la différenciation. Un constat dont il s'agit d'analyser l'impact en repartant de la définition même de la différenciation, aujourd'hui officiellement et mondialement encouragée.

Depuis la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) où pas moins de 92 pays et 25 organisations internationales confirment un engagement envers le mouvement d'inclusion scolaire, les discours officiels incitent les enseignants à développer des pratiques qui soutiennent l'apprentissage de tous les élèves en tenant compte de leurs différences (AuCoin et al., 2011). Dans ce contexte, le recours à la différenciation pédagogique est souvent décrit comme une composante essentielle (Armstrong et al., 2010). Or, il semble que le défi est grand indépendamment du fait que des publications présentent différentes stratégies d'enseignement capables de s'adapter à la diversité en classe.

Dans cet article, nous soumettons d'abord au lecteur le sens d'une différenciation pédagogique tel que conceptualisé au terme de nos recherches-actions avec des enseignants ayant manifesté le désir de parfaire leur travail en ce sens¹. Par la suite, et ce à partir d'une analyse des impacts de ces expériences sur la pratique des participants, nous proposons une réflexion autour d'un obstacle qui se repère chez ceux qui éprouvent au final des difficultés à intégrer une différenciation dans leur classe.

La différenciation pédagogique: repenser la diversité en classe

La diversité est sans conteste la prémisse à partir de laquelle la différenciation doit se définir

(Rumelhard, 2002). Nous avons précisé ailleurs (Prud'homme et al., 2011b, p. 8) qu'en éducation, il y a tout avantage à percevoir ce phénomène comme «l'expression de caractéristiques humaines ou de préférence de l'apprenant, jamais totalement figées, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe». Dans un contexte pédagogique, cette expression doit se percevoir comme légitime pour soutenir la réussite de chacun. En effet, peu d'individus trouvent la motivation de s'engager dans une démarche lorsqu'ils se sentent inadéquats.

La différenciation peut se définir comme une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension. Ainsi, un enseignant qui différencie serait en mesure d'articuler les situations collectives d'apprentissage en fonction de cette diversité, tout en apportant au besoin, des adaptations et des modifications autant sur les contenus que sur les processus et les productions attendues. Une pratique de différenciation concerne donc à la fois:

- la conception des situations collectives d'apprentissage;
- les ajustements (adaptations et modifications) pour répondre à certains besoins spécifiques (travail en sous-groupe et individuel);

- les interventions liées à la gestion d'un environnement dans lequel les manifestations de la diversité [ou de l'unicité] sont légitimes².

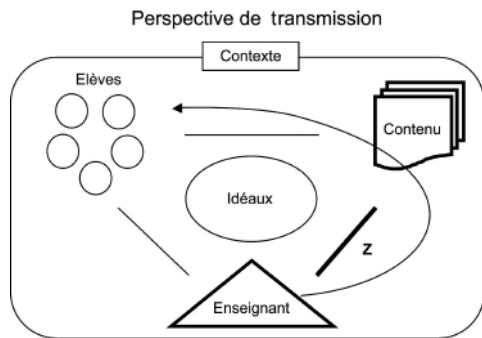
Comprendre la nature des obstacles

Au terme de nos recherches-actions, nous avons constaté que certains enseignants illustrent facilement le sens de cette différenciation articulée dans leur classe, tandis que d'autres demeurent plutôt timides et insatisfaits en ce sens. Nous avons tenté de comprendre la nature des obstacles que ces derniers n'arrivent pas à contourner, ou à affronter, pour atteindre leur objectif. Obstacle majeur repéré chez ces enseignants, une vision de l'enseignement centrée sur la transmission de contenu.

Quand l'enseignement se fait communication de contenus

«[...] Il n'y a aucune raison de se limiter à une vision unique et universelle de l'enseignement. [...] Cette approche est contredite autant par la pratique que la philosophie. [...] La diversité nous oblige à élargir nos horizons lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement.» (Pratt, 2005, p. 3).

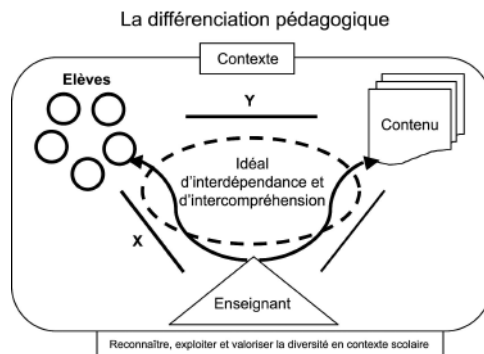
Sans décrire les multiples visions de l'enseignement, repérées chez les acteurs de nos systèmes éducatifs³, nous observons que les enseignants fermement inscrits dans une perspective de transmission éprouvent de grandes difficultés à exploiter les moyens pédagogiques qui existent pour répondre aux différents besoins en classe. Cette vision, largement répandue, conçoit l'enseignement principalement en termes de communication de contenus.



Cette première figure illustre les attributs essentiels d'une situation pédagogique incluant les relations entre ces éléments. Tel que montré par l'accentuation en gras, il s'agit d'une perspective où l'on accorde une grande importance à l'expertise en regard de la matière, grâce à laquelle l'enseignant peut structurer (trait Z) une présentation efficace des connaissances que les élèves doivent apprendre. Ainsi, cette vision accorde énormément d'importance au contenu qui devient un élément de référence central dans la prise de décision de l'enseignant. Sans pour autant être inadéquate, «s'il s'agit de la seule perspective qu'un enseignant ait déjà rencontrée, il est fort probable qu'il soit très difficile d'en considérer une autre comme une façon légitime d'enseigner», un constat observé par Pratt (2005, p. 225) chez les 260 participants à sa recherche dans cinq pays différents. Dans la mesure où la différenciation s'appuie sur l'idée de s'ouvrir à l'unicité de chacun des élèves, cette façon de penser l'enseignement doit s'élargir pour mieux considérer l'apport de l'apprenant dans une situation pédagogique. Car une difficulté qui s'observe chez les enseignants habités par cette perspective de transmission est un sentiment d'impuissance face aux élèves qui ne comprennent pas les contenus enseignés.

Plus de flexibilité dans l'enseignement

La différenciation, conçue comme une pratique centrée sur les élèves, réclame un nouveau regard sur la situation pédagogique. Par l'observation de ses élèves, cet enseignant fait consciemment le choix d'une plus grande flexibilité quand à l'importance qu'il accorde à chacun des éléments de ce qui caractérise une situation d'enseignement.



Habité par un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension qui réclame l'expression de l'élève, l'enseignant stimule l'analyse de ces différences, de manière d'abord, à aider chacun à mieux se connaître (élément d'une pédagogie de conscientisation) et ensuite, à élargir le répertoire d'action et de compréhension de chacun par le contact avec les façons de comprendre et de faire de leurs camarades.

A la figure 2, nous illustrons que l'enseignant oriente ses actions, non pas essentiellement en fonction des contenus, mais en accordant autant d'importance à la relation pédagogique (trait X), aux manifestations de l'unicité de l'élève et aux multiples chemins qu'il emprunte pour s'approprier différents contenus (trait Y). A cet effet, l'enseignant est conscient que les façons d'apprendre sont multiples, remettant ainsi en question une vision unique de l'apprentissage qui caractérise la perspective de transmission. En ce sens, l'observation et l'analyse deviennent des outils essentiels pour orienter le travail de différenciation, comme le formule une enseignante en entrevue: «Je ne me demande plus ce que je pourrais faire pour différencier, j'observe mes élèves et je sais ce que je dois faire!» (Prud'homme et Bergeron, 2009-2012).

Une prise de distance par rapport au contenu

Ainsi, les premiers pas vers une différenciation pédagogique exigent de la part de plusieurs enseignants une prise de distance par rapport au contenu⁴ pour diversifier la nature des activités d'apprentissage en classe. C'est à ce prix que nous pouvons traiter de pédagogies centrées sur l'élève,

tout en reconnaissant que chacun a besoin pour se développer «à la fois d'une pédagogie à sa mesure et de se mesurer à d'autres pédagogies» (Meirieu, 1996). En considérant la diversité en classe comme légitime, l'exploitation des méthodes d'enseignement déjà existantes prend une toute autre dimension: plus qu'une juxtaposition d'actions visant à briser la monotonie, elle traduit le recours à un ensemble de situations et de techniques consciemment dédiées à la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation de la diversité, faisant ainsi la promotion de l'interdépendance et l'intercompréhension dans un groupe.

Luc Prud'homme, Geneviève Bergeron

Luc Prud'homme est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et co-directeur du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Geneviève Bergeron est professionnelle de recherche au LISIS ainsi qu'à la chaire de recherche Normand-Maurice de l'UQTR.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Prud'homme, 2007; Prud'homme et Bergeron, 2009-12; Prud'homme et al., 2011a.
- 2 Guay et al., 2007; Hume, 2009; Prud'homme et al., 2011c; Tomlinson et al., 2003.
- 3 Nous développons différentes façons de concevoir l'enseignement ailleurs (Prud'homme, 2010).
- 4 Précisons qu'au-delà des apparences, cette prise de distance réclame une expertise de contenu certaine pour être en mesure de réellement s'ouvrir à l'élève.



LOUIS, 16 ANS, ÉTUDIANT AU GYMNASSE DU BUGNON, LAUSANNE



GARANÇE, 16 ANS, ÉTUDIANTE AU GYMNASSE AUGUSTE-PICCARD, LAUSANNE

DANS LA VIBRATION DES DIVERSITÉS ACCORDÉES...

BARBARA FOURNIER

Jean-François Reymond est artiste peintre. Mais tout au long de son riche parcours, il a aussi été accompagné par une multitude d'élèves, de l'école primaire aux beaux-arts. Avec chacun de ses étudiants de tous les âges, il n'a cessé d'ouvrir les portes d'un monde infini et secret qui commence, à portée de main, à la pointe du crayon. La différenciation n'est pas pour lui un concept pédagogique, c'est un «état de poésie», à des années-lumière de la terrifiante maîtresse du conte d'Helen Buckley, *The Little Boy* à lire en encadré...

Quand on demande à Jean-François Reymond ce qu'il retient des élèves rencontrés au fil de ses années d'enseignement, son regard s'illumine et sa réponse fuse: «La beauté des êtres, la résonance intérieure d'une classe. Quand arrivait le moment de se séparer car l'école, pour eux, était finie, je ne leur disais qu'une chose: «Maintenant, vous pouvez tout oublier, mais surtout restez comme vous êtes!»

Qu'importent les titres, chacun suit sa propre université

Il n'a aucun effort de mémoire à faire pour voir défiler devant ses yeux les élèves de sa vie. Il y avait, au hasard, ce petit garçon qui n'aimait que le ciel et les étoiles. Cet autre qui aurait tellement voulu que l'école soit au milieu de la forêt dont il connaissait tous les arbres, toutes les plantes, tous les animaux. Il y avait aussi cette jeune fille qui semblait comme endormie mais qui s'était réveillée le jour où le maître lui avait demandé de faire son autoportrait psychologique et qui s'était représentée par une tête de cheval mélancolique.

«Qu'importent les titres, la durée du temps passé dans les écoles, dit le maître de dessin, ce qu'il faut comprendre, c'est que chacun suit sa propre université et devient quelqu'un d'unique.»

Anselm Kiefer et le passage de l'ange

Jean-François Reymond se souvient de la leçon inaugurale du peintre et sculpteur allemand Anselm Kiefer, au Collège de France, en 2010. Il sort de sa poche un papier soigneusement plié, extrait de cette leçon mémorable, intitulée «L'art survivra à ses ruines». Il lit à voix haute: «Selon une légende hassidique, une lumière est allumée sur la tête de chaque enfant en gestation dans le ventre de sa mère. Elle aide l'enfant à apprendre la Thora par cœur. Quand arrive le moment de venir au monde, un ange se présente et tapote la bouche du nourrisson prêt à naître, afin qu'il oublie ce qu'il a appris. Cela signifierait que nous possédions une connaissance illimitée avant notre naissance, quand nous étions encore dans les sphères célestes. Mais la pichenette de l'ange décide que chaque enfant vient au monde tel un enveloppe vide d'apparence qu'il faut de nouveau combler. En effet, l'homme deviendrait fou si, dès ses débuts ici-bas, il connaissait déjà tout du monde. J'ai parfois l'impression d'être comme cet enfant de la légende hassidique. Avoir tout su auparavant, avoir été forcé d'oublier, et être contraint de tout réapprendre à nouveau. Peut-être est-ce pour cette raison que je me parle à moi-même quand je travaille à un tableau. Il est probable aussi que ce cycle de connaissances et d'oubli détermine une parole sans fin.»

Jean-François Reymond voit «ses» enfants d'avant le passage de l'ange, des êtres géniaux chacun à leur manière, mais encore en attente, pour certains, du déclic qui va les révéler à eux-mêmes. Tous différents et tous égaux. Rien n'agace plus l'artiste que ce constat d'adulte «Je ne sais pas dessiner.» «Tout le monde reprend-il, sait dessiner, puisque tout le monde est en principe capable de conjuguer le temps et l'espace, et le dessin n'est rien d'autre que cela.»

La création ne s'apprend pas, c'est du métier qui s'apprend

De la classe, qu'il comprend comme une succession d'individus, s'élèvent progressivement, naturellement, un chant, une polyphonie. Evidemment, le maître doit connaître sa matière dans sa pleine largeur, sans appliquer de recette, mais habité par cette force qui le fait exister, être lui-même pour être capable de s'oublier et d'exercer son rôle: mettre en œuvre avec ses élèves-étudiants les fondamentaux de sa matière.

Jean-François Reymond évoque quelques grandes figures de l'enseignement vaudois qui l'ont marqué, de la trempe d'Edmond Gilliard, de Georges Anex, de Jacques Mercanton ou de Jacques Chessex. Il sourit: «Ces maîtres n'ont jamais promis à leurs étudiants qu'ils allaient devenir des Marcel Proust, mais ils leur ont appris, fondamentalement, ce qu'était le texte.»

Et il insiste: «Il ne faut pas essayer de plaquer de la création sur les êtres, la création ne s'apprend pas, c'est du métier que l'on apprend, ce sont ces «fondamentaux» que l'on doit connaître pour mieux pouvoir s'en libérer.»

La liberté tient, avec la diversité, une grande place dans le discours de Jean-François Reymond. «Je me suis toujours élevé contre une image de l'esthétique qui est le contraire de la liberté!» dit-il d'une voix ferme. L'artiste contemporain avoue sa

préférence pour l'époque médiévale, « parce que c'est le temps où les hommes parlent en toute liberté avec les dieux sans se nommer eux-mêmes. Au grand anonymat des maîtres d'œuvre succède la Renaissance qui célèbre le vedettariat. Les Michel-Ange se détournent des dieux pour s'adresser en leur nom aux hommes. On élabore les lois impérieuses de la perspective au point de faire oublier que ce n'est qu'un leurre. On admet l'anatomie qui fera progresser la médecine, mais pas le secret du corps. » La vérité est ailleurs, dans ce qui vient, de l'intérieur, animer et mettre en tension l'esprit des formes, dans ce qui dépasse le signe pour atteindre le sens.

Maitres et élèves, apprentis toute leur vie

Au cœur de cette trajectoire, chaque élève suit son parcours accompagné par le maître d'apprentissage qui demeure lui aussi apprenti toute sa vie. Jean-François Reymond aime ce beau métier qui célèbre une certaine idée de l'égalité sociale et qui met au jour, patiemment, les qualités personnelles et originales de chacun. Découvrir les fondamentaux, c'est donc comprendre qu'un grand feu peut être bleu ou que le dessin d'un visage est autre chose que les traits qui le composent. « Il y a peu de différence, finalement, entre les dessins de Lascaux et ceux de Giacometti, puisque l'art, contrairement à la science, ne fait pas de progrès. » C'est là la terrible exigence de la création.

Quelques jours après notre entretien, je reçois une lettre de Jean-François Reymond. Écriture et mise en page inoubliables. Il revient sur ces fondamentaux qui, selon ses mots, « ont su baliser de nouveaux territoires, de nouveaux espaces ». Il évoque encore ce « miracle de la diversité » que constitue la classe, le « lieu d'être ensemble » dans la découverte de nouvelles connaissances, de théorèmes inédits ; il célèbre chacun de ses élèves-étudiants « habité de son timbre particulier qu'il restitue, non sans quelques dissonances nécessaires, parfois, pour se fondre dans la partition polyphonique de la classe ». Instant de grâce pour le maître, « état de poésie, selon la belle expression de Georges Haldas, précise-t-il en marge. « Dans la vibration de ces « diversités » accordées, il me semblait qu'en suspension « la roue » des couleurs se mettait à tourner ».

« L'atelier et la classe ? C'est pareil »

Jean-François Reymond a vécu dans le bonheur de ces « diversités accordées », dont la résonance se fait plus belle et plus forte que la « différenciation ». L'indifférenciation, elle, est ailleurs. « Quelle que soit la matière que l'on enseigne, quand on travaille sur les fondamentaux, les élèves sont nus et nous le sommes aussi, nous les enseignants ». Est-ce d'ailleurs Anex qui lui lance un jour, dans un couloir du Gymnase de la Cité : « Chaque fois que je me présente devant les étudiants, je joue ma peau ! » ?

Quand il se retourne sur ses dizaines d'années d'enseignement, Jean-François Reymond est dans l'impossibilité de les distinguer de ses années de création. « L'atelier et la classe, vous savez, c'est pareil. Dans les deux lieux s'y exerce le grand, le beau métier qui nous apprend à être libre. »

Retournant à sa lettre, je m'arrête sur sa signature. Sa plume noire et biseautée a dessiné ces mots, au centre du grand espace blanc de la page : « Jean-François en hommage inlassablement renouvelé à ses élèves ».

Barbara Fournier

LE PETIT GARÇON

Un jour, un petit garçon partit pour l'école. C'était encore un bien petit garçon, et l'école était fort grande. Mais quand le petit garçon découvrit qu'il pouvait arriver à sa classe en entrant directement par la porte de la cour, il se sentit content. Et l'école n'avait déjà plus l'air tout à fait aussi grande.

Un matin, alors que le petit garçon était à l'école depuis un certain temps, la maîtresse dit : « Aujourd'hui, nous allons faire un dessin. » Il aimait faire des dessins. Il savait en faire de toutes les sortes : des lions et des tigres, des poules et des vaches, des trains et des bateaux. Et il prit sa boîte de crayons et commença à dessiner.

Mais la maîtresse dit : « Attendez ! Ce n'est pas le moment de commencer ! » Et elle attendit jusqu'à ce que tout le monde ait l'air prêt. « Maintenant, dit la maîtresse, nous allons faire des fleurs. » « Chouette ! » pensa le petit garçon. Il aimait faire des fleurs. Et il commença à en faire des magnifiques avec ses crayons rose et orange et bleu.

Mais la maîtresse dit : « Attendez ! Je vais vous montrer comment faire ! » Et elle en fit une rouge avec une tige verte. « Voilà, dit la maîtresse, maintenant, vous pouvez commencer. »

Le petit garçon regarda la fleur dessinée par la maîtresse. Puis il regarda ses fleurs à lui. Il aimait mieux ses fleurs que celles de la maîtresse. Mais il ne le dit pas. Il retourna simplement son papier. Et fit une fleur comme celle de la maîtresse. Elle était rouge avec une tige verte. [...]

Et bientôt le petit garçon apprit à attendre. Et à regarder. Et à faire des choses juste comme la maîtresse. Et bientôt, de lui-même, il ne fit plus de choses du tout.

Alors, il arriva que le petit garçon et sa famille déménagèrent dans une autre maison, dans une autre ville. Et le petit garçon dut aller dans une autre école. Cette école était encore plus grande que l'autre, et il n'y avait pas de porte pour aller directement de dehors dans sa classe. Il devait monter, monter des grandes marches et marcher le long d'un grand corridor pour arriver à sa classe.

Et le premier jour qu'il était là, la maîtresse dit : « Aujourd'hui, nous allons faire un dessin. » « Chouette ! » pensa le petit garçon. Et il attendit que la maîtresse dise quoi faire. Mais la maîtresse ne dit rien. Et elle se promena simplement autour de la classe.

Quand elle arriva près du petit garçon, elle dit : « Tu ne veux pas faire un dessin ? » « Si, dit le petit garçon, qu'allons-nous faire ? » « Je ne sais pas avant que tu le fasses », dit la maîtresse. « Comment vais-je faire ce dessin ? » demanda le petit garçon. « Oh, vraiment comme tu veux ! dit la maîtresse. Et n'importe quelle couleur. Si tout le monde faisait le même dessin, comment saurais-je qui a fait quoi, et lequel est à qui ? »

« Je ne sais pas », dit le petit garçon. Et il commença à faire une fleur rouge avec une tige verte.

Dr Helen E. Buckley, *The Little Boy*, Poem. Traduction de l'anglais.

DIFFÉRENCIER POUR MIEUX RASSEMBLER

MARIE-PAULE MULLER PIUBELLINI

Lorsqu'il commence l'école, l'enfant quitte son univers familial et fait partie subitement d'un groupe d'une vingtaine d'individus qui n'ont plus leurs repères habituels. Chacun arrive avec son propre bagage affectif, social, culturel. Il n'y a plus qu'un adulte pour tous et il s'agira pour l'enseignant de faire fonctionner ce groupe d'individus, tous différents et uniques, pour faire une classe, autrement dit un groupe aussi homogène que possible.

Créer une ambiance de classe harmonieuse

Pour que l'harmonie se fasse à cet âge, il est primordial de poser des règles de vie commune à chacun pour lui permettre de s'identifier comme appartenant au groupe. Les nouvelles références amenées par l'éducation du sens social constituent notre base commune à tous, enseignants et élèves, pour ensuite construire dans une ambiance de travail où chacun a sa place. Dans cette société miniature, on trouve une multitude de personnalités: le timide, le leader, le rêveur, l'attentif, le rapide, le lent, l'étranger, l'adopté... Tous bien différents, mais dans une même dynamique.

Les rituels tels que dire bonjour, mettre ses pantoufles, ranger ses affaires, se mettre en cortège, se déplacer en marchant, se taire au son de la cloche, lever la main, attendre son tour amèneront progressivement ces petits êtres uniques à s'ouvrir aux autres et à faire partie du groupe. Je porte une attention particulière à l'ambiance de ma classe, en favorisant l'entraide, l'écoute de l'autre, en passant énormément de temps à gérer les conflits par la parole. L'affectif étant très lié au succès des apprentissages, un esprit détendu et libéré de tout tracas sera plus réceptif et plus attentif.

Différencier l'apprentissage de la lecture

La différenciation pédagogique favorise également le succès des apprentissages; en pratiquant des méthodes variées, l'enseignant élargit son champ d'action. Par exemple, l'apprentissage de la lecture, au fil du temps, a beaucoup changé. Cette activité complexe n'est plus du tout qu'une simple affaire de décodage par l'enseignement de l'alphabet. Les recherches sur le développement de l'enfant ainsi que les expériences menées ces cinquante dernières années ont démontré que la lecture est une activité qui requiert simultanément une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles¹. Celles-ci doivent toutes être enseignées et exercées durant le temps scolaire si l'on veut optimiser les chances de chacun.

L'utilisation d'outils variés, l'approche par des méthodes différentes et néanmoins complémentaires telles que les méthodes syllabiques, globales, la méthode «naturelle» élaborée par Célestin Freinet, ou la méthode gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny sont autant de visions distinctes qui font la richesse d'un même et unique enseignement. Par ces approches variées, l'enseignant aborde différentes composantes de la lecture comme la culture écrite, la compréhension de textes et de phrases, la lec-

ture des mots, la production de phrases sous différents aspects. Les stratégies d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour chacun et la variété des moyens proposés augmente les chances de succès: pour mémoriser, certains ont tendance à utiliser des stratégies plutôt visuelles, d'autres auditives ou kinesthésiques. La prise de conscience de ces diverses stratégies d'apprentissage par la gestion mentale fait découvrir à l'enfant sa propre manière d'apprendre à apprendre. L'enseignant, riche de ces différences, élargit sa panoplie de moyens pédagogiques et offre ainsi à chacun la possibilité de trouver son propre chemin vers la connaissance.

Faire évoluer ses certitudes pédagogiques

Cette ouverture d'esprit, au sens large, fait de nous des personnes prêtes à se remettre en question. Changer ses pratiques n'est pas toujours facile, mais l'expérience accumulée au long des années nous enrichit. La fougue de mes certitudes pédagogiques a évolué au fil du temps, l'arrivée de nouvelles technologies avec l'ordinateur, la diversité culturelle de nos élèves, l'évolution de la société en général ne peuvent faire de nous des êtres statiques.

Tout passe: les idées, les théories, les grands principes, les tendances... Notre capacité d'adaptation et notre ouverture d'esprit font de nous des êtres sociables. Mais au fond, n'est-ce pas une priorité, à l'ère de l'harmonisation?

Marie-Paule Muller Piubellini

Marie-Paule Muller Piubellini est enseignante au cycle initial.

Note

¹ Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Editions Retz.

DES ENSEIGNANTS BIEN SEULS FACE AUX ENJEUX DE LA DIVERSITÉ

BARBARA PFISTER GIAUQUE, ELETTRA FLAMIGNI ET ISABELLE CAPRANI¹

Comment réagir lorsque la seule fille de la classe est l'objet de moqueries ou de plaisanteries douteuses ? Comment rebondir sur des propos racistes ou sexistes intervenant dans la classe ? Comment dépasser soi-même ses préjugés et stéréotypes à l'égard de certains élèves ou apprentis et comment les aider à dépasser les leurs ? Des questions concrètes mettent en exergue l'isolement des enseignants face aux enjeux de la diversité.

Autant de questions qui, si elles n'ont pas toujours été formulées aussi clairement par les enseignants d'écoles professionnelles interrogés, constituent néanmoins la toile de fond d'une étude réalisée à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)². S'intéressant à deux filières de formation qui se caractérisent par un public aux origines géographiques diverses et à très faible mixité sexuelle, soit la peinture en bâtiment et la coiffure, cette recherche s'est concentrée sur les représentations des enseignants à l'égard des jeunes issus de la migration ainsi que des pionnières et pionniers, personnes choisissant une voie professionnelle atypique du point de vue du genre (Vouillot, 2007). Elle a également cherché à savoir ce qu'entreprenaient les enseignants pour favoriser l'intégration de chacune, quelle que soit son origine géographique ou son sexe, dans le collectif de formation, qu'il s'agisse de mesures pédagogiques, de thématiques abordées ou de sensibilisation à l'altérité.

Les résultats de cette étude mettent en évidence deux éléments forts. Le premier est la prégnance, chez les enseignants interrogés, de représentations stéréotypées à l'égard de ces deux catégories d'apprentis. Les jeunes issus de la migration sont généralement appréhendés dans une optique déficitaire, c'est-à-dire que sont soulignées leurs

difficultés, leurs lacunes, mais rarement leurs atouts et leurs compétences. Cela est particulièrement vrai pour les jeunes hommes issus des Balkans qui souffrent d'une image négative, dont les traits principaux sont la culture patriarcale et machiste, l'arrogance, la fierté, la susceptibilité. En ce qui concerne les pionnières et pionniers, ils sont quasiment systématiquement renvoyés aux tâches, comportements, attitudes et qualités attribués à leur sexe respectif. La force de l'assignation de genre est particulièrement importante à l'égard des jeunes femmes, à qui l'on reconnaît volontiers des compétences d'écolières («studieuses», «consciencieuses», «propres»), mais à qui l'on attribue parallèlement des difficultés professionnelles considérables («manque de rendement», «lenteur dans l'exécution»).

Le deuxième élément fort réside dans la solitude constatée du corps enseignant face à tout ce qui touche à la diversité. Chacun gère la diversité et ses enjeux en s'appuyant sur son bon sens et ses valeurs propres, en fonction des situations qui se présentent ou des éléments qu'il souhaite introduire dans son enseignement. Les enseignants paraissent isolés dans cette démarche. Il ne semble pas exister de savoir ni de compétences partagées en la matière, pas de communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991), c'est-à-dire de

processus d'apprentissage social collectif autour des questions d'accueil et d'intégration de la diversité dans les classes, de la mise en œuvre de méthodes pédagogiques.

«Parvenir à appréhender l'Autre, l'élève ou l'apprenti, dans son individualité au-delà des stéréotypes.»

Ces deux résultats, qui se font face et se complètent, mettent en exergue la complexité à laquelle sont soumis les enseignants dans leur pratique quotidienne : parvenir à appréhender l'Autre, l'élève ou l'apprenti, dans son individualité, au-delà du stéréotype culturel ou de sexe qui lui est associé, pour être à même de développer des stratégies d'enseignement, de développement et de valorisation des compétences, de médiation, de résolution de conflit qui permettent à chacun de trouver sa place dans le collectif de formation. La mise en commun et les collaborations entre enseignants constituent à cet égard un moyen d'engager une réflexion collective.

**Barbara Pfister Giauque,
Elettra Flamigni, Isabelle Caprani**

Barbara Pfister Giauque, M.Sc. en études urbaines, est responsable de projet en recherche et développement.
Elettra Flamigni, collaboratrice scientifique, prépare un doctorat en sociologie du travail.
Isabelle Caprani, docteure en sociologie et docteure en géographie, est la responsable d'Axe de recherche.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Les trois auteurs travaillent à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), à Lausanne.
- 2 Cf. *Les enseignant-e-s face à la diversité culturelle et de genre*, brochure téléchargeable gratuitement <http://www.iffp-suisse.ch/documents/diversite.pdf>. De plus amples informations sur le site de l'IFFP www.iffp-suisse.ch, dans la rubrique Recherche & Développement, Axe 1.

DIFFÉRENCIATION : LES PRESCRITS DU CADRE LÉGAL SCOLAIRE VAUDOIS

ALAIN CHAUBERT

Comment les textes légaux et réglementaires traitent-ils de la différenciation pédagogique ? Quels sont les principes et enjeux dans les éléments prescriptifs ? Quelle terminologie ? Qu'attendre des enseignants et de l'école en lisant ces textes ? Voici des réponses !

La Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (LEO) traite de la pédagogie différenciée au chapitre IX. A l'art. 98, direction et enseignants «veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement». Dans ce but, «les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous les élèves». Le message est clair : les enseignants sont appelés à différencier leurs pratiques pour permettre à chaque élève d'accéder aux savoirs et aux apprentissages. Ce chapitre remplace le chapitre III de la Loi scolaire précédente appelé «pédagogie compensatoire», faisant évoluer la terminologie : la pédagogie différenciée devient ainsi l'apanage des enseignants titulaires et non seulement des enseignants d'appui et de pédagogie spécialisée. Ces enseignants sont amenés à privilégier «les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève»: tel est posé l'enjeu de l'intégration.

Différenciation ou personnalisation de l'enseignement ?

L'art. 104 autorise une différenciation liée à l'individualisation, le «programme personnalisé». L'enseignant, avec l'accord du directeur, des parents et des professionnels concernés, peut fixer «des objectifs personnalisés pour l'élève qui n'est pas en mesure d'atteindre ceux du plan d'études». Pour cela, il mettra en œuvre, de fait, des démarches de différenciation. Toutefois, cette

démarche se rapproche d'une forme d'individualisation pour répondre aux situations particulières d'élèves «pas en mesure d'atteindre les objectifs du plan d'études» ou pour ceux «qui les dépassent de manière particulièrement significative». Dans le règlement d'application, le chapitre IX a le même titre que celui de la LEO ; toutefois les principes généraux ne sont plus évoqués. Les articles 71 à 76 contiennent les procédures d'accès à l'appui pédagogique, aux mesures ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée, aux cours intensifs de français, aux interprètes, aux Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS). Ainsi, la pédagogie différenciée devient ici l'apanage de l'appui et de la pédagogie spécialisée, et la substance qu'elle a gagné dans la LEO disparaît sans développement. Concernant des éléments structurels, l'art. 5 stipule un «aménagement sous forme d'un allègement» pour les sportifs de compétition et les élèves consacrant «un temps important à des activités musicales, artistiques ou intellectuelles». Au secondaire, l'art. 64, dispense «d'enseignement de certaines disciplines» les élèves «qui reçoivent un enseignement consolidé sous la forme d'appuis individualisés ou en groupes» ou, à l'art. 65, «sous la forme d'un enseignement spécifique».

Evaluation et différenciation

Le Cadre général de l'évaluation (CGE¹) renferme de nombreuses références à la pédagogie différenciée. Dans le chapitre 1 l'évaluation «permet à

l'élève de progresser et au maître d'adapter l'enseignement pour que l'élève puisse atteindre les objectifs prévus dans le plan d'études». Pour les qualités de l'évaluation (chap. 2), en référence à l'art. 36 de la Constitution vaudoise (chaque enfant «a droit à une éducation et à un enseignement favorisant l'épanouissement de ses potentialités et son intégration sociale»), on lit : «l'enseignement est différencié en fonction des besoins de chacun» et «la différenciation, dans l'offre de situations d'apprentissage, entraîne une nécessaire souplesse dans les conditions et les modalités de l'évaluation sommative, par exemple le moment où elle intervient».

Dans les textes légaux cités, les attentes institutionnelles invitent les enseignants «à différencier leurs pratiques pédagogiques», à offrir des situations d'apprentissage diverses pour chaque élève. De principe général dans la LEO, la pédagogie différenciée doit se faire une place pour dépasser les mots et entrer dans les pratiques, à tous les degrés et cycles de la scolarité. L'enjeu de l'intégration est de nature à favoriser cet élan, par l'apport des enseignants spécialisés aux maîtres titulaires. Le risque est grand de laisser stagner la pédagogie différenciée dans la proximité des prises en charge particulières, fussent-elles au sein même de la classe. Elle doit être l'apanage des enseignants ordinaires pour des élèves aux besoins ordinaires, en proposant des situations et des approches variées, des outils adaptés, une mise en œuvre multidimensionnelle de la tâche.

Alain Chaubert

Alain Chaubert est formateur à la HEP Vaud, enseignant, praticien formateur et rédacteur de *Prismes*.

Note

¹ Cadre général de l'évaluation, procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation, adaptation 2012.



FABIEN ET JULIEN, ÉLÈVES DE 7^e ANNÉE, CORSIER-SUR-VEVEY

DIFFÉRENCIER À PLUSIEURS : MISSION IMPOSSIBLE ?

BERNARD SAVOY

Pour répondre aux difficultés d'apprentissage ou de comportement de certains élèves, il devient de plus en plus fréquent que l'enseignant titulaire soit appelé à collaborer avec un enseignant spécialisé ou avec un enseignant d'appui. Les modalités les plus courantes sont la prise en charge individuelle, la prise en charge en sous-groupes et le coenseignement.

Que se passe-t-il pour l'élève en difficultés dans cette différenciation assurée par deux enseignants ? Considérons ces deux exemples, le premier en coenseignement, l'autre en prise en charge extérieure à la classe :

- lorsque nous faisons le bilan avec une classe en fin d'année après un travail en coenseignement, à chaque fois les élèves relèvent « que c'est bien parce qu'il y a deux personnes pour répondre à nos questions, on a plus de temps... », mais certains disent aussi « parfois, les deux profs n'expliquent pas la même chose et ça nous embrouille » ;
- les enseignants qui ont la responsabilité d'une prise en charge individuelle ou d'un sous-groupe extérieur à la classe remarquent, eux, la difficulté de tenir compte du temps didactique de la classe : leur enseignement peut relever alors de la course de la tortue derrière le lièvre et il est bien rare qu'elle se termine comme celle la fable.

Le concept de contrat didactique

Pour mieux comprendre ce que vit l'élève dans ce type de situation, convoquons le concept de contrat didactique ; Guy Brousseau (2010)¹ l'a observé et défini dès les années quatre-vingt : « C'est l'ensemble des obligations réciproques et des « sanctions »² que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause.

Le contrat didactique est le résultat d'une « négociation » souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif. »

Guy Brousseau précise aussi que ces positions sont institutionnelles : l'enseignant est là pour « faire apprendre », les élèves pour apprendre, c'est ce qu'on attend de chacun.

« La prise en charge à deux enseignants est-elle vouée à l'échec parce qu'elle fait peser un poids supplémentaire sur les épaules des élèves en difficulté ? »

Cette définition cherche donc à caractériser cette *relation didactique* qui existe entre un enseignant et un élève ou un groupe d'élèves. L'enseignant l'impose ou croit l'imposer, elle est explicite ou implicite dit Brousseau : cette apparente prudence est liée au fait qu'on ne sait jamais vraiment en tant qu'enseignant comment l'élève interprète les demandes, construit des connaissances et lesquelles il construit ; en effet, l'enseignant ne peut pas tout dire des savoirs en jeu pour que l'élève puisse s'approprier la demande, rechercher la solution au problème ou à la question, en développer une compréhension. Cette relation didactique, ou contrat didactique, est un processus dynamique qui évolue au fur et à mesure des notions enseignées et apprises.

Un double contrat didactique

Lorsqu'un élève dit que deux explications de deux enseignants l'embrouillent ou lorsque les enseignants d'appui ou spécialisé signalent qu'ils courent après le programme de la classe comme dans les deux exemples précédents, ils interrogent ce contrat didactique et désignent des ruptures qui peuvent contrecarrer la progression des élèves ou mettre à mal le travail de l'enseignant.

Des recherches en didactique, et notamment en didactique comparée, ont interrogé ces situations où deux enseignants interviennent : elles mettent plusieurs phénomènes en évidence qui concernent le *temps didactique*, que les didacticiens appellent aussi le temps d'enseignement-apprentissage. A titre d'exemple, ces recherches interrogent la conception forte de certains enseignants d'appui ou spécialisé pour qui la reconstruction de l'estime de soi mise à mal des élèves en difficulté passerait par des activités ludiques qu'ils peuvent réussir, effectuées souvent dans un cadre extérieur à la classe alors que cette dernière continue son chemin dans le programme scolaire, creusant ainsi encore plus l'écart (Mercier et Tambone, 2003, Toullec-Théry, 2012).

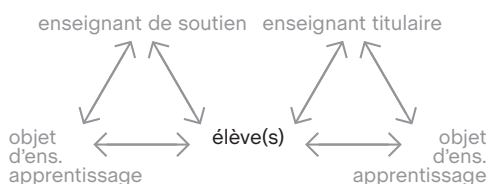
Ainsi, lorsqu'un élève en difficulté est en « relation pour apprendre » avec deux enseignants (en classe ou hors classe), il risque de se retrouver dans une situation où chaque enseignant lui présente des objets de savoirs différents, ou qui lui paraissent différents.

« A l'élève de faire le lien entre ses deux enseignants. »

Comme modélisé dans le premier schéma, l'élève est ainsi confronté à deux institutions apprenantes, deux systèmes didactiques, représentés par deux enseignants différents. Le risque est alors bien grand que le travail d'articulation cognitive soit pour une grande

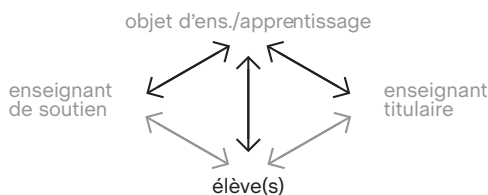
part à sa charge; à lui de faire le lien entre ses deux enseignants, entre ces deux contrats didactiques!

Double système / 1



Le double système auquel peut être soumis l'élève avec un deuxième enseignant d'appui ou de soutien (Leutenegger, 2008)

Double système / 2



Où les enseignants se parlent des savoirs en jeu

Doit-on conclure de ce type d'observation que la prise en charge à deux enseignants est vouée à l'échec parce qu'elle fait peser un poids supplémentaire sur les épaules des élèves en difficulté, qu'elle crée des confusions par rapport aux objets de savoir, qu'elle confronte des enseignants à des missions impossibles?

«Une des pistes importante réside dans la capacité à élaborer ensemble ce temps didactique.»

Ce n'est bien sûr pas notre propos. Il est important que les enseignants soient sensibilisés à ce type de phénomènes – brossés ici très rapidement – afin de dépasser des obstacles qu'ils peuvent identifier: une des pistes importantes réside dans la capacité à élaborer ensemble ce *temps didactique* (Savoy, 2007), à discuter des savoirs et

connaissances en jeux (et pas seulement des objectifs) comme l'illustre le deuxième schéma. C'est d'ailleurs un jeu qui rend les échanges professionnels passionnants! Et l'estime de soi des élèves en difficulté peut aussi être reconstruite dans une relation où la réussite a sa part importante (Pelgrims, 2003), fondée sur des expériences qui ont une validité avec l'enseignant titulaire et avec l'enseignant spécialisé ou d'appui.

Bernard Savoy

Bernard Savoy est chargé d'enseignement à l'UER PS de la HEP Vaud, membre du LASALE et enseignant spécialisé SPS.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998). http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- 2 Par sanction, Brousseau évoque le feedback ou la rétroaction de l'enseignant.

GESTION DE CLASSE ET PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

MARC PIDOUX

«Saisir ce qui est potentiel chez l'enfant, découvrir la force qui pourra se développer en lui sont les seules conduites qui prouvent qu'on a foi en lui et l'éducation et qu'on respecte sa liberté.» (Postic, 2010)

Un des freins à l'instauration d'une pédagogie différenciée réside dans les difficultés qu'elle peut susciter au niveau de la gestion de la classe. Certaines modalités d'enseignement sont plus difficiles à maîtriser que d'autres. Par exemple, «le cours ex cathedra permet un contrôle plus facile de la classe que le travail en petits groupes» (Durand, 1996). Les enseignants hésitent parfois à mettre en place un dispositif de différenciation des apprentissages par crainte de perdre le contrôle de leur classe ou de s'épuiser face à une multiplication de situations d'interaction différentes.

La pédagogie différenciée se reconnaît, selon Clermont et Jobin (2008), à «la présence de différentes caractéristiques, à savoir: l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves, il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs, il cherche à maximiser le talent de chacun et il adopte une philosophie particulière pour enseigner». Le défi est grand pour le maître et peut sembler très difficile à relever. Ce défi ne repose toutefois pas uniquement sur les épaules de l'enseignant. Toute situation d'enseignement implique la collaboration des élèves. Il s'agit d'une des conditions essentielles pour le déroulement normal de toute activité d'apprentissage dans un cadre scolaire.

Dans un contexte de différenciation pédagogique, l'implication des élèves est fondamentale. De ce postulat découle la nécessité de développer des compétences et des outils tant au niveau de l'enseignant qu'au niveau des élèves. De plus, le maître doit adopter une attitude différente d'un enseignement traditionnel s'il veut pratiquer une pédagogie différenciée.

Elèves impliqués et enseignants en posture de surplomb

La posture de l'enseignant est une des clés pour une pratique de la différenciation pédagogique. Dans un enseignement traditionnel, le maître guide l'élève où il le désire, garde une forte maîtrise sur les contenus et le rythme du travail. De plus, il se place dans une position de pivot central de la vie de la classe. Dans une pédagogie différenciée, l'enseignant se décale et se place fréquemment dans une posture de surplomb. La métaphore du «surplomb» situe l'enseignant «au même endroit» que les élèves, mais également «au-dessus, à la verticale» (Laplace, 2008). Elle ne signifie pas se mettre dans une position d'emprise sur les élèves mais se positionner en recul de manière à percevoir «les opportunités pédagogiques de la situation afin de les exploiter au mieux».

Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, précisons notre pensée: l'enseignant, quoi qu'il choisisse comme option pédagogique, reste le responsable de sa classe. Il s'agit pourtant d'admettre une modification de son rôle: il se concentrera plus sur l'organisation d'opportunités d'apprentissage que sur la transmission de savoir.

La crainte de perdre le contrôle et de ne plus arriver à faire travailler certains élèves peut amener à rejeter cette posture, particulièrement pour les maîtres peu expérimentés. Cependant, tout enseignant est bien conscient qu'un élève peut développer des trésors de créativité pour ne pas s'investir dans la tâche scolaire. Les multiples exemples d'élèves en perte scolaire qui optent pour de la résistance passive ou active témoignent de l'impossibilité d'obliger quelqu'un à apprendre. Au mieux, nous pouvons contraindre l'élève à faire

semblant de s'impliquer, mais le résultat, en termes d'apprentissage, est proche du zéro absolu. Des enjeux externes aux questions d'apprentissage jouent aussi certainement un rôle prépondérant dans la réticence d'une part importante des maîtres à lâcher prise sur leur illusion de contrôle intensif du travail des élèves. Cette résistance s'explique probablement par une stratégie défensive des enseignants face aux «tensions, dilemmes» et «contradictions qui structurent leur propre expérience de travail» (Tardif et Lessard, 1999).

De la liberté dans un cadre strict et clair

L'enseignant a besoin d'outils pour conduire sa classe dans une perspective de pédagogie différenciée. Les plans de travail, la pédagogie coopérative ou les arbres de connaissance constituent dans cette perspective des ressources précieuses. Toutefois, il reste la question de la gestion de la classe dans des activités bien plus difficiles à contrôler et à réguler que dans un enseignement frontal. Paradoxalement, on ne peut accorder plus de liberté aux élèves sans garantir un cadre strict et sécurisant. En posant des procédures claires, l'enseignant donne aux élèves des indications précises sur leur marge de liberté. Certaines règles fondamentales (Richoz, 2009) doivent être respectées afin d'assurer une ambiance propice à l'apprentissage. La gestion de la discipline reste de la responsabilité du maître. Toutefois, la mise en place d'espaces de régulation permet à l'enseignant de prendre du recul par rapport à son rôle de contrôleur des dysfonctionnements dans la classe. Les conseils d'élèves et autres dispositifs de paroles ne relèvent pas d'une stratégie d'économie de pouvoir afin d'éviter à l'enseignant des confrontations directes. Ils prennent en compte la dimension politique de la conduite de la classe (André, à paraître). Ils permettent de donner sens à la loi et de responsabiliser les élèves tout en offrant l'occasion de réguler tout ou partie de la vie de la classe.

Les compétences de l'enseignant au niveau de la communication sont essentielles dans toute forme de pédagogie mais deviennent, à notre sens, cruciales dans un dispositif de pédagogie différenciée. La qualité de son écoute et de ses rétroactions va jouer un rôle déterminant sur la motivation des élèves. De plus, «la différenciation pédagogique exige la maîtrise de dispositifs diversifiés et d'une organisation du travail complexe... une formation pointue en didactique, en évaluation et en métacognition» (Perrenoud, 2010).

Des sujets non autonomes, mais à autonomiser

Au niveau des élèves, il y a un important travail à effectuer sur certaines compétences transversales afin de mettre en place une pédagogie différenciée. Les objectifs et les méthodes utilisées pour développer ces compétences varieront forcément en fonction de la maturité et de la culture des élèves. En premier lieu, le développement de l'autonomie des élèves par rapport à la régulation de leur comportement comme face aux apprentissages est central. «L'éducateur doit s'efforcer d'autonomiser le sujet. Non pas le supposer déjà autonome, mais organiser un système d'aides qui lui permette d'accéder aux objectifs qu'il se fixe, avant de l'amener à se passer progressivement de ces aides et à mobiliser ce qu'il a acquis, seul, à son initiative et dans d'autres situations.» (Meirieu, 1996) Un travail important doit aussi être consacré aux compétences en communication des élèves. Parler en *je*, faire preuve d'empathie, prendre conscience de ses stéréotypes... tout cela va permettre aux élèves de mieux gérer leurs interactions. Comme pour l'autonomie, les compétences en communication devront être travaillées en partant des capacités des élèves *hic et nunc*.

Les élèves auront aussi besoin de compétences en collaboration afin de profiter des interactions entre pairs lors d'apprentissages complexes. La pédagogie coopérative donne des pistes de travail pertinentes pour développer ces compétences. Il y a aussi la nécessité de développer la réflexivité des élèves comme une «aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique» (Kelchtermans, 2001).

Cinq clés et une voie royale pour la pédagogie différenciée

Responsabilisation, autonomie, communication, collaboration et réflexivité sont des éléments clés de la pédagogie différenciée mais sont aussi de plus en plus sollicitées dans le monde professionnel d'aujourd'hui. Le développement de ces compétences transversales offre aux élèves des atouts importants pour leur avenir professionnel. Ces quelques lignes peuvent laisser penser que la pratique d'une pédagogie différenciée est un défi immense, voire insurmontable. Il implique effectivement des modifications importantes dans le fonctionnement de l'enseignant et un changement de cadre logique par rapport à la vision de son rôle vis-à-vis des élèves. Cependant, on ne peut imaginer passer du jour au lendemain d'un enseignement plus ou moins traditionnel à un enseignement différencié. Il faut savoir «donner du temps au temps» (Cervantès, 1605) afin de mettre en place les outils et développer les compétences nécessaires. Il nous semble peu réaliste d'espérer mettre en place une pédagogie différenciée dans la majeure partie de son enseignement en une ou deux années scolaires. Le défi peut aussi se révéler moins gigantesque si l'on se donne les moyens de l'affronter collectivement. Le travail en équipe d'enseignants est probablement la voie royale pour mettre en place de la différenciation pédagogique et développer chez les élèves, tout au long de la scolarité, les compétences transversales nécessaires.

Marc Pidoux

Marc Pidoux est professeur formateur et l'expert HEP de ce numéro de *Prismes*.

Bibliographie et article avec les références complètes sur www.hepl.ch/prismes

RENONCER À LA SCÈNE

MADÉLINE DEMAUREX

Enseignante et formatrice expérimentée, Madeline Demaurex propose d'aménager des espaces dans la vie quotidienne de la classe pour favoriser le travail personnel des élèves et l'inventivité des maîtres.

S'il est un terrain où la métaphore fleurit en abondance, c'est bien celui de la pédagogie. Et, pour évoquer le rôle du maître dans une pratique différenciée de l'enseignement, je ne résisterai pas à la tentation d'y ajouter mes propres semis...

Maîtresse d'école, j'ai souvent eu le sentiment d'être un chef d'orchestre face à un parterre d'amateurs plus ou moins motivés par la partition proposée. De rassembler mon énergie pour «tirer» tout le monde, faire en sorte que chacun respecte à peu près le rythme et que, bon an mal an – en jouant ou en faisant semblant – on arrive tous au bout de l'exécution. Dans la fosse, il y a ceux qui «connaissent la chanson», il y a ceux qui ne savent pas lire les notes, il y a ceux qui ne sont pas à la bonne page...

Différencier, c'est – entre autres choses – faire le deuil de ce rôle de chef à qui apparemment rien n'échappe. C'est, comme dirait Jean-Pierre Astolfi (1997)¹, «renoncer à la scène», arrêter de penser que l'on n'est pas dans son rôle si l'on ne couvre pas tous ses sujets de son regard et si l'on ne fait pas profiter tout le monde de ses explications. Accepter qu'une part de «sa» classe sorte de son champ visuel; accepter que des choses se passent à son insu; du *rien faire*, des digressions, des interventions dont on n'est pas le témoin, des relations qui se créent, des progrès dont on n'est même plus l'instigateur; accepter de n'être plus le seul médiateur, constater qu'en dehors de sa présence un tel ose prendre la parole, se tromper, demander de l'aide.

«Parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps», la formule incisive de Jean-Marie De Ketele² cerne bien la reconversion nécessaire pour bon nombre d'entre nous. Car si, au fil des années de formation continue, nous avons bien appris à

faire agir nos élèves dans ce que nos méthodologies appellent «jeux», «activités» ou encore «ateliers», avons-nous pris le temps d'observer et sommes-nous réellement parvenus à nous taire? La plupart du temps, nous avons continué de parler non seulement *en face*, mais *par-dessus* ou *à la place*. Pour gagner du temps, nous avons formulé des constats qui émergeaient sous les doigts des élèves ou s'empêtraient dans leur bouche, nous leur avons fait «découvrir» à coup de textes lacunaires les subtilités de notre langue...

Alors comment déclencher ce virage après un an, dix ans ou un quart de siècle d'habitude? Peut-être simplement en changeant une chose dans sa classe et en laissant vivre les modifications que celle-ci entraînera dans l'emploi du temps et le fonctionnement du groupe. Accueillir ces premières modifications, les observer, les renforcer si on les trouve bonnes, et peut-être les laisser induire d'autres changements. Si d'aventure, au lieu de la sempiternelle fiche que vous avez patiemment élaborée et que vous devez corriger pour le lendemain à 25 exemplaires, vous proposiez le devoir suivant: *travail au choix!* Ce n'est pas une petite entorse au travail quotidien qui va transformer mon rôle, me rétorquerez-vous. En effet, et pourtant... Ce simple geste va probablement bousculer votre grille horaire et désorienter vos élèves. De simples exécutants, ceux-ci seront tout à coup pris à partie, vont devoir se poser des questions, prendre une décision: – qu'est-ce qu'il lui prend, au maître? – qu'est-ce que je pourrais bien avoir envie de faire? – qu'est-ce que je pourrais faire de vite fait? – un dessin, c'est un travail ou pas?

Peut-être l'occasion d'un embryon de réflexion sur le statut du travail, ce qui est facile pour les uns, insurmontable pour les autres, le plaisir, l'effort, la difficulté de choisir.

Des temps autres pour les élèves et pour leur maître

Accueillir les modifications déclenchées par cette consigne inhabituelle, ce sera alors, par exemple, donner du temps à chacun de présenter le lendemain son travail à ses pairs. *Un temps* pour l'élève pour dire un peu ce qu'il est, pour donner la parole et répondre à ses camarades, et élargir sa représentation du travail scolaire. *Un temps* pour le maître non pas cette fois pour leur apprendre quelque chose, mais pour apprendre quelque chose d'eux, poser pour une fois des questions dont il ne connaît pas la réponse, élargir sa représentation des élèves, de leurs richesses et de leurs manques. *Un temps* où il n'est pas le chef d'orchestre – il ne connaît même pas la partition –, mais plutôt le garant de ce qui va se jouer; celui qui aménage les conditions nécessaires à la réussite de ce moment en garantissant notamment l'écoute mutuelle. *Un temps* qui engendre un léger bouleversement de la grille horaire et qui pourrait bien en rendre d'autres envisageables. Pourquoi ne pas favoriser d'autres temps de travail personnel durant la journée et, à terme, la réalisation de projets individuels ou collectifs?

Un rôle différent pour le maître, mais pas un second rôle pour autant. Un rôle moins épuisant, puisqu'il n'est plus besoin d'être toujours «au front», mais un rôle exigeant où il s'agit d'être attentif et inventif. A l'instar du guide de montagne qui, comme le décrit Bernard Xavier René³, connaît les capacités de ses clients et les différents itinéraires possibles, qui met en place les conditions de réussite de l'expédition, qui assure et qui rassure.

Madeline Demaurex

Madeline Demaurex a enseigné dans les premiers degrés de la scolarité ainsi qu'à la HEP Vaud au sein de l'unité d'enseignement et de recherche Didactique du français.

Notes

- 1 Astolfi, Jean-Pierre (1997). Différencier la pédagogie. *Les Cahiers Pédagogiques*, 1997, supp. 3.
- 2 De Ketele, Jean-Marie (1980). *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort: Peter Lang.
- 3 René, Bernard Xavier (1988). Différencier la pédagogie en EPS. *Les Cahiers Pédagogiques*, 7.



LINDA, ÉTUDIANTE EN MATHÉMATIQUES

CONTRETEMPS DANS LA VIE DES CHRONOMAÎTRES...

ÉRIC WALTHER

Pour parler du temps à l'école, l'auteur repart de définitions proposées par Malherbe et des logiques d'action mises en évidence par Marsollier. Il rappelle enfin la pertinence du plan de travail comme outil de différenciation en lien avec le temps nécessaire pour tout apprentissage.

Au retour de leur premier stage, les étudiants font, unanimement, la constatation que les élèves ne travaillent et n'apprennent pas à la même vitesse; ils paraissent surpris et demandent s'il existe en classe des moyens pour gérer cette différence de rythme. Au retour de leur deuxième stage, ils n'en parlent plus; ils parlent désormais de ces élèves lents qui freinent la classe. A les entendre, c'est insupportable. Et même lorsque je leur rappelle que les grands créateurs sont rarement rapides, ils peinent à modifier leur position, parfois (souvent ?) empruntée au discours des enseignants rencontrés dans les établissements.

«*Comme si une réponse valable pour tous existait...*»

Combien de temps faut-il pour découvrir une matière nouvelle, en comprendre les subtilités et pouvoir jouer intellectuellement avec? Il n'y a pas de réponse à cette question. Et pourtant, toute la scolarité est organisée comme si une réponse valable pour tous existait. C'est pourquoi je défends l'idée que lorsqu'on veut parler de différenciation, il est indispensable de commencer par parler du temps à l'école.

Le philosophe Jean-François Malherbe, dans *Les ruses de la violence dans les arts du soin*, nous rappelle que le vocabulaire de la langue française est pauvre pour parler du temps. Le grec ancien a, de son côté, quatre mots pour l'évoquer :

- *chronos* qui désigne «le temps considéré dans sa durée mesurable. C'est le temps de l'horloge et du calendrier»;
- *kairos* qui est traduit par «le bon moment, pour

faire quelque chose [...], le moment opportun»;

- *schôlè* qui «signifie la méditation, la maturation, la germination lente de quelque chose qui passe de la fleur au fruit»;
- *diatribè*, littéralement, le temps nécessaire pour user jusqu'à la trame (ou pour laisser pourrir une situation).

En suivant Malherbe, quelle analyse pouvons-nous faire du temps vécu dans l'institution scolaire?

Chronos, le tyran

Dans une société sous l'influence tyrannique du *chronos*, l'école, dans ses structures comme dans son organisation temporelle, ne saurait y échapper: elle vit, elle aussi, le plus souvent sur un rythme imposé tant aux élèves qu'aux enseignants, par de multiples horloges.

Parfois on invoque de «bonnes» raisons (ainsi les épreuves d'évaluation passées dans toutes les classes à la même date et à la même heure au nom de l'équité voulue pour l'orientation); elles font oublier hélas trop vite les effets pervers que cette organisation temporelle peut avoir sur les apprentissages. Et comment comprendre l'habitude fréquente de découper en périodes de quarante-cinq minutes l'enseignement dans les classes primaires? Même les collègues les plus attentifs à leurs élèves finissent par trouver cela «normal» et par rejoindre le rang des *chronomaîtres*.

Osons-nous rappeler que le dieu grec Chronos se nourrit en dévorant ses enfants? L'homonymie est-elle due au hasard?

Kairos, l'opportun

Le *Kairos* a, lui, perdu sa place dans notre réflexion sur l'accompagnement à offrir aux élèves en cours d'apprentissage. On parlait pourtant autrefois de «périodes sensibles» pour les apprentissages de base à l'école enfantine: un jour, tel élève montre un intérêt pour la lecture ou l'écriture; il fallait alors saisir l'occasion favorable, le laisser lire ou écrire tout le temps qu'il voulait, sans avoir peur de laisser momentanément de côté les autres activités.

Ce «temps opportun» est parfois rappelé par les enfants eux-mêmes. Une maman parle de sa fille qui a commencé le cycle initial il y a cinq semaines: «Zoé est allée vers la maîtresse lui dire qu'elle ne voulait plus venir à l'école, qu'elle était d'ailleurs beaucoup trop petite pour apprendre à lire et à écrire. Et, poursuit la mère de la fillette, quelques jours après, elle m'a expliqué: «Tu sais, à l'école, la maîtresse, elle dit qu'on peut faire ce qu'on veut, ben c'est pas vrai. Elle a toujours tout prévu d'avance!»

Les didacticiens rappellent aussi qu'il y a un temps opportun pour aborder certaines notions. Jean-Pierre Astolfi (1997, p. 77) dans *L'erreur, un outil pour enseigner* cite des recherches en didactique des maths: «Gérard Vergnaud montre comment les problèmes qui se résolvent par une addition sont toujours plus faciles s'ils correspondent à un gain qu'à une perte. Si *Pierre* a 7 billes, qu'il joue une partie et en gagne 5, tous les élèves du CP ou du CE1 trouvent rapidement que l'état final sera de 12 billes. Mais s'il reste 7 billes à *Paul* qui vient d'en perdre 5, et qu'on demande cette fois combien il en possédait avant de jouer, nombreux sont les élèves de CM qui hésitent encore. Un certain nombre dit régulièrement 2 [...] parce qu'il est plus difficile d'ajouter des billes lorsqu'elles ont été perdues (par *Paul*) que si elles ont été gagnées (par *Pierre*). [...] Rémi Brissiaud décrit, lui, la difficulté symétrique quand il faut faire une soustraction dans un problème concernant une augmentation. Exemple: la maîtresse a 42 cahiers dans l'armoire

et le directeur lui en apporte un carton; elle en a maintenant 67. Quand on demande le nombre de cahiers apportés par le directeur, la soustraction est contre-intuitive jusqu'au CM2 compris.»

Le moment dans le cursus scolaire où est présenté tel type de problème n'est donc pas négligeable. Il arrive que, sans le savoir, nous mettions les élèves en difficulté parce qu'ils n'ont simplement pas les capacités – ce n'est pas le bon moment! – de résoudre ce type de problème. Je repense encore à cet échange entre gymnasiens de troisième année: «On ne fait que de la linguistique avec elle. Or ce livre pose des problèmes de fond à débattre. On dirait qu'elle a peur d'aborder ce genre de questions avec nous.» Le gymnase, temps opportun pour débattre des grandes questions ou temps favorable pour s'intéresser aux subtilités de la langue?

«Il arrive que, sans le savoir, nous mettions les élèves en difficulté.»

Quel que soit le niveau où l'on enseigne, il faut souvent beaucoup (trop?) d'efforts aux différents acteurs de la scène pédagogique pour arriver au résultat attendu, lorsque ce n'est pas le «bon moment».

Schôlè, l'essentiel

Quant au *schôlè*, ce temps nécessaire à l'intégration, qu'en reste-t-il et qui doit s'en préoccuper: l'école ou la maison? Les multiples occupations des enfants en dehors de l'école, activités artistiques, sportives, médiatiques... ne laissent que des miettes à ce temps essentiel pour s'ajouter ce qu'on a découvert. Or ce *schôlè* n'est-il pas fondamental pour construire un minimum de confiance en soi et découvrir le plaisir d'apprendre? «Je ne sais pas; je sais que je ne sais pas; je sais comment m'y prendre pour savoir; je me mets au travail; je sais; et je sais que je sais» (Samuel Roller, 1986). Combien d'élèves dans nos classes parviennent-ils à la dernière étape «Je sais que je sais»?

Je ne m'arrêterai pas au *diatribè* même si Jean-François Malherbe demande une grande vigilance;

comme le *chronos*, le *diatribè* est à l'origine de nombreuses violences dans les situations où une aide est nécessaire.

Et du côté du maître?

Dans son livre *Créer une véritable relation pédagogique*, Christophe Marsollier (2004, pp. 33-34) constate que les enseignants «exercent quotidiennement leur métier en établissant des priorités parmi les logiques d'action propres à leur fonction». Il met en évidence quatre logiques d'action et rappelle que chacune d'elles privilégie un type de relation pédagogique et un certain rapport au temps:

- la logique de *programmation* (planifier son enseignement sur l'ensemble de l'année, et jour après jour, en tenant compte du plan d'étude, pour honorer le contrat qui lie l'enseignant à son employeur);
- la logique d'*efficacité didactique* (mettre en œuvre les modalités qui permettront aux élèves de sa classe d'acquérir les connaissances définies);
- la logique d'*aide* (soutien personnalisé offert à un élève ou à un groupe d'élèves en cours d'apprentissage);
- la logique de *confort personnel* (degré d'implication personnelle dans le cadre de sa profession).

Il n'y a pas de hiérarchisation dans les logiques présentées ni de jugement moral dans les propos de Marsollier. Tout enseignant peut, au cours de sa carrière, mettre pour un temps en priorité l'une ou l'autre de ces logiques d'action.

Rappelons toutefois la tension que provoque la difficulté de mettre en œuvre au même moment certaines d'entre elles. Par exemple, prendre le temps d'accompagner un élève ou un groupe d'élèves en difficulté (logique d'aide) peut ralentir la progression de l'ensemble de la classe (logique de programmation), et l'enseignant hésite. Lorsque l'enseignant est à la recherche d'un second souffle, placé devant de nombreux défis, et qu'un minimum de confort personnel s'impose, la logique de programmation est le plus souvent favorisée au détriment des deux autres logiques. Il pourrait être intéressant d'analyser plus en détail ces quatre logiques d'action en fonction du regard de Malherbe...

Dans la pratique, le plan de travail (attention, pas le plan de travail individualisé pratiqué en pédagogie spécialisée) m'apparaît comme un outil de différenciation intéressant pour tenir compte, certes modestement, de ces différents temps, pour faire coexister différentes logiques d'action lorsque c'est nécessaire. Hélas, sa mise en œuvre dans les classes le transforme parfois en agent du *chronos*, et la liberté offerte à l'enseignant n'est pas toujours utilisée pour accompagner un élève ou un groupe d'élèves en difficulté.

Je crois qu'il est temps (*chronos, kairos...?*) pour moi de faire silence!

Eric Walther

Eric Walther est professeur formateur de l'UER AGIRS, après avoir enseigné dans différents degrés de la scolarité. Il est notamment l'auteur des ouvrages présentés à la page 50.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

OBSERVER D'ABORD!

ALAIN CHAUBERT

L'auteur propose des démarches d'observation non systématique en vue d'optimiser la mise en œuvre de démarches de différenciation.

L'observation que le maître peut faire au cours de son enseignement reste le vecteur essentiel de la différenciation... Partir de ces observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée, telle est la tâche du pédagogue soucieux de différencier rationnellement son enseignement.

Louis Legrand, 1994

La différenciation pédagogique s'insère aujourd'hui dans le paysage scolaire comme une réflexion et une réalité incontournables: elle est présente dans les propositions didactiques, dans les situations d'apprentissage, dans les outils d'organisation et de gestion comme dans certains textes légaux et réglementaires de l'école. Sa justification est multiple, arguant une manière d'organiser la classe qui permette «à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux... pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement» (Laurent, Sabine, Pédagogie différenciée, 2001).

Prendre conscience de l'hétérogénéité des élèves

La différenciation pédagogique s'appuie, pour l'enseignant, sur la prise de conscience de l'hétérogénéité de ses élèves, de leurs différences, de leurs logiques d'apprentissages et sur la volonté de leur permettre l'accès aux savoirs et aux contenus des programmes. Portant son attention sur les caractéristiques de ses élèves, l'enseignant sera amené à concevoir et à mettre en œuvre des démarches pédagogiques adaptées, par l'utilisation de techniques et d'outils diversifiés.

Penser la classe et l'organiser en s'intéressant aux spécificités de chaque élève n'est pas qu'une affaire de «management pédagogique». Il s'agit, en amont de l'application, de mettre en évidence le contexte de la classe, les enjeux et les interactions qui s'y jouent, en prenant du temps pour observer ses élèves.

Noter des éléments factuels pour mieux connaître l'élève

Afin d'éviter l'interprétation hâtive qui guette chaque enseignant dans l'approche d'une classe et des élèves, nous proposons ici la pratique de l'observation non-systématique, consistant à relever, par la notation immédiate, des éléments factuels dans le cadre de courtes observations (allant de quelques dizaines de secondes à deux minutes). Les données ainsi récoltées, lors de l'observation d'un comportement, d'un moment d'apprentissage, d'une mise en route dans la tâche ou d'un échange lié à la correction d'un exercice, d'une production, d'une fiche, permettront de mieux connaître l'élève.

Observer pour dégager des points d'ancrage

La recherche d'une plus grande objectivité liée à la décentration issue de la démarche permet à l'enseignant de dégager des *points d'ancrage* (éléments liés à la juxtaposition des observations et à la relecture des éléments notés). Ces points d'ancrage constituent une première étape dans l'énonciation d'hypothèses pour les apprentissages, pour leur régulation. Les observations ainsi consignées seront aussi utilisées pour communiquer avec l'élève, avec sa famille, avec les partenaires de l'école présents dans un réseau autour de l'enfant. Elles constitueront, progressivement, un corpus riche en informations sur les apprentissages, les comportements, les manières d'aborder la tâche, les interactions avec les autres élèves.

Une vision plus complète du groupe classe

Si, dans un premier temps, ces contenus se rapporteront à chacun des élèves observés, ils permettront aussi une vision plus complète du groupe-classe, voire de sous-groupes aux fonctionnements parfois plus homogènes au sein de la classe. L'ensemble de ces informations croisé avec les premières analyses de l'enseignant, constituera un socle fort pour la réflexion et la mise en œuvre d'une différenciation centrée sur les spécificités des élèves. Fort de ces constats, des points d'ancrage identifiés, l'enseignant pourra mettre en œuvre des techniques et des outils didactiques, pédagogiques et organisationnels qui répondront aux spécificités observées. L'efficacité du processus devrait être ainsi augmentée et les mesures prises mieux ciblées.

Observation concertée: un double regard

Le fait de valoriser l'observation en amont de la mise en œuvre de la différenciation s'accommode aussi de la collaboration au sein d'équipes comme des duos pédagogiques. L'observation concertée entre plusieurs observateurs à propos d'un même élève, constitue une démarche idéale: la présence de deux enseignants dans la classe, souvent liée aux prises en charge spécifiques d'élèves aux besoins particuliers, permet ce double regard par l'addition des observations. A cet égard, il serait possible ou du moins souhaitable que de telles démarches puissent se réaliser pour plusieurs élèves de la classe, par l'apport de l'enseignante d'appui ou d'enseignement spécialisé. Il en irait de même, si dans les nombreux duos pédagogiques, on pouvait bénéficier de quelques périodes hebdomadaires regroupant les deux enseignants dans la même classe.

L'observation des élèves, par la notation des observations, peut être un outil efficace pour mieux connaître chaque élève et la classe, pour appréhender la différenciation et ses enjeux. Les données récoltées permettent d'effectuer des choix

en tenant compte de ce que *les élèves font*, de comment *ils le font*, avec quelle aisance et quelle difficulté: le plan de travail, les choix didactiques, l'espace-temps proposé, les approches pour aborder la tâche ou la situation-problème pourront répondre aux éléments observés et «coller» aux besoins des élèves. Leur préparation revêt une conception «sur-mesure», la mesure d'une hétérogénéité normale de chaque classe à prendre en compte pour enseigner. On évitera ainsi le «parachutage» d'outils de la différenciation comme l'est parfois le *plan de travail*!

Alain Chaubert

Alain Chaubert est formateur à la HEP Vaud, enseignant, praticien formateur et rédacteur de *Prismes*.

Schéma et bibliographie sur www.hepl.ch/prismes





PAULINE, ÉLÈVE EN 1^{re} PRIMAIRE
NADIA, ÉLÈVE EN 1^{re} PRIMAIRE



MILA, 2 ANS, ÉTUDIANTE EN DESSIN DANS SA CHAMBRE
ALANIS, 2 ANS, ÉTUDIANTE EN BOTANIQUE DANS SON JARDIN

FRAGMENTS D'UN ITINÉRAIRE SINUEUX

SAÏD KHAMLI

Enseignant au secondaire I, l'auteur témoigne de son parcours par rapport à la différenciation, en prenant soin d'éviter toute rationalisation a posteriori. Ses réflexions le conduisent à affirmer que cette différenciation ne peut prendre corps qu'intimement reliée à une base disciplinaire précise.

J'ai découvert la notion de différenciation lors de ma formation initiale à Neuchâtel, dans le cadre d'un séminaire des sciences de l'éducation. Le contenu de ce concept ainsi que l'arrière-plan sociohistorique, pédagogique et philosophique qui a présidé à son élaboration nous ont été présentés. Dès le départ, j'ai été gêné par le caractère générique (ne se rattachant à aucune branche d'enseignement), théorique (ne suscitant pas de résonances avec les stages) et normatif (la différenciation est fondée légalement, éthiquement et pédagogiquement; elle doit donc faire partie du quotidien de votre classe) de ce cours.

Pendant plusieurs années, la différenciation allait rester un objet d'intérêt purement intellectuel. Jeune enseignant, j'étais surtout occupé à roder les gestes appris lors des stages, à acquérir plus de confiance et à asseoir mon autorité sur mes classes. Même si j'étais conscient de l'existence de différences entre mes élèves, je n'arrivais pas à entrevoir une traduction concrète de la différenciation dans ma pratique.

Dans la peau d'un formateur d'enseignants pour la... différenciation

Quelques années après, je me suis impliqué, comme formateur, dans un vaste programme de formation continue mis en place par le canton de Neuchâtel à l'adresse des enseignants du secondaire inférieur, articulé entre autres autour de la différenciation et animé par un ensemble de référents de proximité. Amené à devoir fournir à nos

collègues des exemples de différenciation, je me suis lancé avec quelques formateurs, à la hâte, dans la conception puis l'expérimentation de quelques outils, notamment les plans de travail.

« Nos collègues dressaient une longue liste des obstacles qui entravent le déploiement de la différenciation dans nos classes. »

Lors des séances de formation, un certain malaise imprégnait les tours de table. Ne pouvant remettre en question les prémisses « pédagogiquement et politiquement correctes » de la différenciation, nos collègues dressaient une longue liste des obstacles qui entravent son déploiement dans nos classes ou évoquaient des pratiques diffuses, hétéroclites et difficilement rattachables à cette notion. L'intérêt de nos collègues était en revanche plus captivé quand nous leur présentions nos réalisations, cela malgré leur lourdeur, leur caractère maladroit et leur conception fragmentaire sans connexions avec d'autres approches (notamment l'évaluation diagnostique et formative).

Un tournant: une formation complémentaire en didactique des mathématiques

Cette formation constituera un tournant dans ma relation avec la différenciation. Axée sur une analyse didactique très rigoureuse de la matière

à enseigner, elle m'a permis de planifier mon enseignement beaucoup plus efficacement et d'entrevoir des scénarii de différenciation, certes modestes, mais élaborés de façon beaucoup plus sereine et éclairée.

Et l'enseignement spécialisé?

Après une dizaine d'années d'enseignement, j'ai vécu une expérience de direction d'école spécialisée. L'enseignement spécialisé a souvent été un vivier d'innovations pédagogiques et bénéficie d'un ensemble considérable de ressources (effectifs réduits, équipes interdisciplinaires, etc.). Je me réjouissais de voir à l'œuvre la différenciation dans ce secteur censé être particulièrement idoine pour une prise en charge adaptée aux besoins des élèves. J'allais en fait vivre une cruelle désillusion en constatant que les mêmes mécanismes utilisés à l'école ordinaire y sont reproduits: quête de l'homogénéité, orientation des élèves éprouvant des difficultés vers des filières ou des institutions moins « prestigieuses », etc.

Et dans l'école vaudoise?

Depuis 2010, j'enseigne au sein d'un établissement scolaire vaudois. J'observe la même dichotomie que dans le canton de Neuchâtel entre des textes légaux assez fournis et explicites et une réalité de terrain où cette approche est peu thématifiée, peu documentée.

Faire le pari de la redondance

Ces épisodes ont pu faire pointer le malentendu qui entoure la notion de différenciation: celui du décalage entre le rationnel « évident » qui la sous-tend (tout le monde est conscient des différences entre les élèves) et sa mise en œuvre problématique dans les classes. L'énoncé du principe des différences ne saurait fonder une pédagogie

opérationnelle. S'étend donc un immense champ d'action qui ne peut se limiter ni à des injonctions légales (même si elles sont nécessaires et bienvenues) ni à des formations s'apparentant à un plaidoyer, voire à une incantation, qui culpabilise les enseignants, se déploie sans lien direct avec une didactique précise et propose comme outils des dispositifs lourds et chronophages dont ne sont éprouvées ni la faisabilité ni l'efficacité.

Ces propos ne condamnent nullement à se cantonner à un registre «plaintif» qui se bornerait à demander que toutes les conditions soient réunies avant d'envisager la différenciation et qui s'interdirait d'utiliser les possibilités et les interstices du système. S'il est utopique d'imaginer que chaque élève, à tout moment de sa scolarité, reçoive les tâches correspondant à ses besoins précis, un important potentiel se dégage lorsque l'on considère la différenciation moins comme un moment à part dans notre pédagogie ou comme un greffon qui vient s'y insérer de l'extérieur que comme une façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage ou une philosophie qui sous-tend au quotidien nos interventions.

«Ce qui compte, ce n'est pas faire beaucoup mais faire bien et au bon moment.»

Un enseignant peut témoigner d'un authentique souci de différenciation sans tomber dans une instrumentation excessive qui confine à l'épuisement et au sentiment d'incompétence. Même pendant les cours «standards» et en proposant une même activité à sa classe, l'enseignant peut accroître les chances de ses élèves d'optimiser leur propre profil d'apprentissage, multiplier les occasions d'aide à ceux qui sont en difficulté et permettre à chacun de trouver le cheminement qui lui conviendra le mieux. Il peut y parvenir en variant pertinemment ses supports didactiques et en multipliant les artefacts pédagogiques qui permettent l'expression et la valorisation de la diversité des stratégies, démarches, pensées, productions et modes de communication des résultats de ses élèves.

Le pari de la redondance se substitue alors à celui de la fragmentation de l'espace-classe avec tout son cortège de difficultés pratiques et de dérives. Ceci n'exclut pas la possibilité d'imaginer des

contextes différenciés d'apprentissage. Mais à cette fin, l'adage *small is beautiful* est d'un grand secours. Ce qui compte n'est pas de faire beaucoup, mais de faire bien et au bon moment. L'abondance cède la place à la précision, la pertinence et l'efficacité.

Tout cela présuppose une forte expertise didactique. On ne peut souscrire à la différenciation si l'on n'a pas disséqué le plan d'étude, déterminé de façon précise les objectifs à atteindre, vérifié l'adéquation entre ceux-ci et les moyens déployés en classe, anticipé sur les difficultés/obstacles, repéré les concepts clés sur lesquels doivent porter les efforts de l'enseignant. La différenciation ne peut s'accommoder d'une pédagogie générale. Elle ne peut prendre corps qu'arrimée à une base disciplinaire précise. Cela doit inciter à repenser les dispositifs de formation des enseignants afin que cette thématique traverse l'ensemble des séminaires et didactiques.

La différenciation, un travail d'équipe

On l'aura compris, un enseignant même très impliqué ne peut agir seul. Un travail d'équipe adroitement conduit, permettant la mutualisation des ressources, la constitution de répertoires, l'échange de matériel, etc., est incontournable. Afin d'éviter la déperdition des expériences, des dispositifs de suivi à l'échelle de l'établissement et du canton sont nécessaires.

L'ancrage de la différenciation doit relever d'une stratégie multidimensionnelle qui engage les aspects légaux, la formation, le management et le régime pédagogique de l'établissement au quotidien. L'opérationnalisation de la nouvelle loi scolaire, instaurant en particulier les niveaux au sein de la section générale, accroîtra l'importance de cet enjeu. Une appréhension congruente des dimensions de la différenciation permettra d'optimiser les opportunités de cette réforme et d'en diminuer les risques (notamment une sclérose des niveaux). Notre école le mérite bien.

Saïd Khamlichi

Saïd Khamlichi est enseignant de mathématiques et sciences de la nature à l'établissement primaire et secondaire de Chavannes-près-Renens et de Saint-Sulpice. Il est praticien formateur ad hoc, en cours de formation.

CONCEPT PÉDAGOGIQUE DU REPUIS

FRÉDÉRIC SCHÜTZ ET NOÉMI WÜRZNER

Cet article présente le concept pédagogique novateur mis en place au Repuis avec l'équipe enseignante. Ce concept vise à favoriser la réussite des apprentis et privilégie le *team teaching* et la fin du zapping scolaire traditionnel provoqué par le découpage de l'horaire en périodes de quarante-cinq minutes.

Le Repuis est un centre de formation professionnelle spécialisée (CFPS), basé à Grandson et Yverdon, qui a pour mission d'offrir une formation professionnelle spécialisée à des apprentis ne pouvant acquérir celle-ci selon le processus traditionnel, afin de leur permettre une autonomie maximale pour leur future intégration professionnelle et sociale. Le Repuis, établi depuis 1933, accueille annuellement environ 320 apprentis en difficulté, de toute la Suisse romande. Ils proviennent des offices AI romands, du SPJ (VD) ou des services sociaux du canton de Vaud. Les problématiques des jeunes peuvent se situer aussi bien sur un plan physique, psychique, cognitif, comportemental que social. Afin de répondre au mieux aux besoins individuels de chaque apprenti, le Repuis a développé le concept pédagogique APEC (Approche personnalisée d'enrichissement des compétences). Il permet une personnalisation et une individualisation de la formation.

Un concept pédagogique novateur

Fort de ce concept de pédagogie différenciée, le Repuis dispense des appuis scolaires personnalisés aux apprentis en sus des cours théoriques qu'ils suivent au sein des différentes écoles professionnelles de Suisse romande.

Nos classes sont composées de profils hétérogènes; comme l'exprime Perrenoud (1992): toute «situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux». Ainsi, différencier la pédagogie, c'est connaître une variété de stratégies d'enseignement et savoir quand et avec qui les utiliser (Forsten et al.,

2002). Mais comment individualiser les prestations pour satisfaire aux besoins de chaque apprenti? Notre réflexion a débuté en posant les bases organisationnelles nécessaires pour que la pédagogie différenciée favorise «les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui» (Perrenoud, 1992). Plusieurs axes de réflexions ont ainsi été travaillés.

- Eviter le zapping scolaire, pour permettre à chacun d'avancer à son rythme en adaptant la durée des périodes. L'enjeu est de proposer des situations didactiques adaptées aux élèves pour favoriser la compréhension de la tâche, leur implication, et finalement, qu'un apprentissage soit engendré et que leur potentiel soit réalisé.
- Restreindre le sentiment de solitude de l'enseignant en classe, en lui permettant d'échanger davantage sur sa pratique professionnelle, d'avoir des retours constructifs sur sa manière d'enseigner, de découvrir de nouvelles méthodes pédagogiques, afin de toujours évoluer. Nous avons ainsi mis en place une organisation sous la forme de *team teaching* au sein de laquelle les enseignants travaillent par duo ou trio pédagogique.
- Faciliter l'organisation des classes et de l'horaire: l'individualisation des prestations se fait au sein de chaque groupe.
- Offrir plus de temps aux enseignants pour échanger et travailler sur des projets pédagogiques.
- Tendre à rejoindre une organisation apprenante où les enseignants mettent en place des pratiques réflexives.

Comme en témoigne Joan, apprenti actuellement en formation élémentaire qui, grâce aux compétences qu'il a acquises, commencera d'ici à quelques mois une formation supérieure en attestation fédérale de formation professionnelle (AFP): «Ce que j'apprécie, au Repuis, c'est le temps qui nous est donné pour travailler diverses branches, grâce à des enseignants qualifiés, à qui on peut poser des questions très pointues sur les sujets. Ils connaissent très bien les exigences des formations et peuvent nous aider à travailler ce qui ne va pas de manière précise. Ils sont toujours disponibles et nous connaissent bien donc ils savent comment nous aider pour qu'on progresse.»

Sur le terrain: travail par duo ou trio d'enseignants

Selon cette analyse, chaque demi-journée se voit attribuer un *team* d'enseignants qui prend en charge un groupe d'apprentis. Ce même *team* d'enseignants dispose de l'autre demi-journée de libre afin de pouvoir échanger sur leurs pratiques, les difficultés rencontrées sur le terrain, mettre en lien leurs observations et ajuster les objectifs en fonction des nouvelles données. Ils discutent également de l'adaptation hebdomadaire de la fréquence des appuis en fonction du comportement de l'apprenti, des enjeux et des objectifs, ainsi que des besoins en temps réel de l'apprenti. Il en est de même avec les branches à étudier: l'apprenti, en fonction de ses besoins du moment, pourra être davantage suivi par un enseignant dit «littéraire» ou plutôt «technique». Cette organisation interne, définie par les enseignants, et discutée en réseau avec les autres formateurs et l'apprenti, a l'important avantage d'offrir des prestations au plus proche des besoins de l'apprenti et de favoriser ainsi au maximum la réussite de sa formation. Comme le stipule M^{me} Moser, enseignante: «Le contexte de travail en réseau est extrêmement motivant, du fait qu'on tisse des liens entre les parents, le patron d'entreprise, les enseignants et les autres formateurs du réseau,

chacun gardant son rôle spécifique. S'il y a un point qu'il faut travailler, cela se sait immédiatement et des actions sont rapidement mises en place pour pallier le problème. Le nombre d'apprentis en classe étant petit, cela nous permet de connaître personnellement chaque apprenti, ses ressources, ses points à travailler, mais surtout d'observer sa manière de travailler et d'adapter ainsi les stratégies d'apprentissage à ses besoins. Nous travaillons ainsi tous au même étage, les portes ouvertes, et l'apprenti peut au gré de ses besoins consulter un autre enseignant sur une question précise. On n'est jamais seul.» Comme l'ajoute sa collègue, M^{me} Di Bernardo: «Ce n'est pas l'apprenti qui s'adapte au système ou à une pédagogie générale enseignée, mais l'enseignant qui, en lien avec l'apprenti, va rechercher quelles sont les méthodes et les stratégies déjà utilisées qui sont efficaces, les adapter et les appliquer aux tâches scolaires. On ne s'encombre pas d'apprentissages inutiles pour la formation. Chaque apprentissage est personnalisé, directement en lien et ciblé sur la formation professionnelle, ce qui fait sens et motive aussi des apprentis qui arrivent souvent cabossés par des sentiments d'échec et d'ennui scolaires. Dans ce genre de cadre, le lien entre l'apprenti et ses enseignants est extrêmement important pour que les apprentis osent ensuite développer leur autonomie et voler de leurs propres ailes.»

Des périodes de permanence scolaire pour évoluer de manière autonome

Parallèlement aux appuis dispensés, des périodes de permanence scolaire ont été mises en place sous la surveillance d'un formateur. Elles permettent de bénéficier d'un cadre de travail calme, sécurisant et doté de toutes les fonctionnalités informatiques et pédagogiques pour réviser. Elles ont été mises en place pour favoriser la prise d'autonomie des apprentis, qui doivent pouvoir travailler seuls et sans le soutien constant d'un enseignant. L'objectif, est, que une fois leur formation interrompue ou terminée, ils aient le bagage nécessaire pour évoluer de manière autonome dans leurs apprentissages. Afin de les aider à identifier d'eux-mêmes leurs difficultés d'apprentissage et y remédier, ils bénéficient également d'un soutien en méthodologie.

Un soutien en méthodologie

Les appuis spécifiques en méthodologie se basent sur un large éventail de théories métacognitives¹ et d'outils pédagogiques² issus du principe d'éducabilité cognitive. Au cours de l'intervention, l'apprenti apprend à repérer et sélectionner les éléments pertinents de la tâche, à comparer la situation présente avec d'autres situations connues, à évaluer le besoin d'une approche stratégique, à prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage tant favorables que défavorables et à les modifier. Devant une nouvelle tâche, l'apprenti apprend ainsi à anticiper, planifier, contrôler continuellement la tâche et la corriger, évaluer et généraliser ces apprentissages (transfert). Afin de favoriser le transfert des apprentissages et une meilleure adaptation aux situations de la vie quotidienne, les enseignants interviennent également auprès de nos apprentis directement dans les ateliers de formation professionnelle. L'objectif étant de les aider à faire des liens entre les différents contextes d'apprentissage auxquels ils sont confrontés.

Augmenter les chances de réussite du projet professionnel

En se centrant tant sur les compétences techniques et le contenu scolaire que sur l'attitude au travail et les compétences transversales, chaque apprenti déploie, conformément à notre mission, son autonomie tant sociale que professionnelle. En développant, entre autres, la régulation émotionnelle, les compétences sociales, les capacités d'anticipation, de planification et de contrôle, chaque apprenti renforce parallèlement sa confiance en lui et sa motivation et augmente ainsi les chances de réussite de son projet professionnel.

Frédéric Schütz, Noémi Würzner

Frédéric Schütz est directeur adjoint du Repuis. Il bénéficie de plusieurs années d'expérience dans l'enseignement, la pédagogie et le management. Il a enseigné au sein d'une école professionnelle et d'un établissement primaire et secondaire du canton de Vaud. Noémi Würzner est responsable des départements santé et enseignement du Repuis. Son expérience touche à des domaines variés tels que la pédagogie, l'enseignement, la psychologie clinique et sociale ainsi que la psychologie du travail.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

1 DELV, PEI, ARL, etc.

2 Formacube®, QsA, entretien d'explicitation, etc.



NADIA, ÉLÈVE EN 1^{re} PRIMAIRE



PAULINE, ÉLÈVE EN 1^{er} PRIMAIRE

JEUX COOPÉRATIFS: UN ESPACE CRÉATIF POUR VIVRE LA RENCONTRE

FRÉDÉRIQUE REBETEZ ET CATHERINE AMENDOLA

Cet article compare deux manières de jouer en classe. D'une part, le jeu compétitif suscite la stimulation et le dépassement de soi, mais aussi la rivalité entre les personnes; d'autre part, le jeu coopératif permet le développement de compétences relationnelles et la cohésion du groupe. Selon les auteures, l'intérêt se situe dans l'articulation entre ces deux formes de jeux.

Il reste dix minutes avant la sonnerie de midi. M. Durand observe ses élèves, ils sont agités, ils semblent fatigués; Samuel regarde par la fenêtre, Naïm et Mélanie bavardent, Lisa s'applique à faire des trous dans sa gomme. M. Durand prend rapidement sa décision, ouvre les fenêtres, dispose des carrés de moquette en rond devant le tableau noir et appelle ses élèves. «Venez chacun vous placer sur un carré, on va jouer à la chaise musicale!» - «Ouais!» répondent ses élèves. Karine ne veut pas jouer. «Tu es sûre? Bon, assieds-toi et regarde.» Sur la musique, chacun se déplace entre les moquettes, lorsque M. Durand arrête la musique, les élèves se placent sur les carrés. «Plus dur maintenant, j'ôte cinq carrés, vous devrez vite trouver une place avant les autres!» Lorsque la musique s'interrompt à nouveau, les élèves se précipitent. Naïm et Samuel se bousculent: «J'étais le premier, pousse-toi!» Helena n'a pas bougé, elle n'a pas de carré. «Helena, tu dois aller plus vite te chercher une place.» M. Durand appelle les cinq élèves éliminés; ils s'asseyent à côté de Karine. Le jeu continue sans eux, Karine et Helena discutent, Naïm boude et regarde Samuel d'un œil noir.

«Le jeu satisfait un besoin vital, est un outil social et un objet de culture.»

On rembobine, même enseignant, mêmes élèves agités. M. Durand ouvre les fenêtres, dispose des

carrés de moquette les uns à côté des autres devant le tableau noir et appelle ses élèves. «Venez chacun vous placer sur un carré, on va jouer aux pingouins sur la banque!» - «Ouais!» répondent ses élèves. Karine ne veut toujours pas jouer. Sur la musique, chacun se déplace autour des morceaux de moquettes, lorsque M. Durand arrête la musique, les élèves se placent sur les carrés. «Plus dur maintenant, j'ôte cinq carrés, vous devrez tous tenir sur la banque!» Lorsque la musique s'arrête à nouveau, les élèves se précipitent, tiennent en équilibre sur la «banque», Naïm et Samuel se donnent la main pour ne pas tomber, Helena n'a pas bougé. «Helena, viens, il y a un petit coin là!» Karine sourit et se lève.

Deux dimensions: le jeu et la coopération

Le jeu coopératif recouvre deux dimensions, celle du jeu et celle de la coopération. Pour la première, Sautot (2006) distingue plusieurs fonctions. Le jeu satisfait un *besoin vital* (moyen d'expression, de découverte, de détente et de plaisir, mais aussi vecteur du développement dans ses dimensions affective, psychomotrice, cognitive, relationnelle). Il est également un *outil social* (vivre l'interaction avec autrui, avec le groupe, apprendre des règles et les respecter) et un *objet de culture* (le jeu est universel, il ne connaît ni les frontières de l'espace ni celles du temps). La *chaise musicale* et la

banque sont deux jeux souvent pratiqués dans les classes, pourtant le premier génère de la rivalité, une compétition centrée sur les personnes suscitant de la comparaison sociale (je dois être plus rapide que les autres) tandis que le second crée de l'émulation, une compétition centrée sur la tâche (nous devons faire en sorte de tous tenir sur la banque).

Quelles sont les caractéristiques des jeux coopératifs?

Nous comparons dans le tableau ci-après les éléments essentiels de ces deux types de jeux en croisant plusieurs sources¹.

Il ne s'agit pas d'évincer les jeux compétitifs pour ne faire que du «coopératif»; «s'en remettre à la seule coopération, bienveillante, sans la moindre émulation, ne suscite aucun dynamisme», de même que «mettre en œuvre la seule compétition conduit généralement à des situations plutôt violentes» (Bayada et al., 1999, p. 51).

«Les jeux compétitifs rendent visibles les compétences individuelles ou celles d'une équipe.»

L'intérêt est bien dans l'articulation entre ces deux formes de jeux. Les jeux coopératifs permettent le développement de compétences relationnelles et la cohésion du groupe et les jeux compétitifs sont source de stimulation (notamment de dépassement de soi), ils rendent visibles les compétences individuelles ou celles d'une équipe. Notre intention est donc d'ouvrir les possibles et de permettre un choix, en toute connaissance de cause, des activités ludiques proposées dans les classes.

D'où viennent les jeux coopératifs ?

Ces jeux s'inscrivent dans les mouvements pacifistes américains pour la non-violence de la fin des années soixante. Stewart Brand développa les *new games* dans le cadre des protestations organisées contre la guerre du Vietnam, dans le but de permettre l'expression de l'agressivité et le combat, mais sans blesser autrui. Les *new games* ont ensuite été repris, dans les années septante, par les Canadiens, et la recherche de Terry Orlick² a joué un rôle important dans cette démarche. Cet enseignant chercheur a repéré au sein de différentes cultures la présence de jeux coopératifs. En s'appuyant sur les travaux de l'anthropologue Margaret Mead, il a pu mettre en évidence la corrélation entre la fréquence de l'utilisation de ces jeux et le caractère non violent des cultures étudiées.

La coopération: vers une interdépendance positive

Rappelons que la coopération n'est pas limitée au jeu. La pédagogie s'est également intéressée à cette modalité d'interdépendance, pour évoluer vers l'*apprentissage coopératif* venu du contexte

nord-américain ou vers la *pédagogie coopérative* issue des mouvements d'éducation nouvelle en Europe. Les jeux coopératifs font partie des dispositifs pédagogiques compris dans la catégorie des activités participant à une gestion de classe coopérative³.

«*La coopération augmente la performance dans les apprentissages et favorise le développement de relations de qualité.*»

La coopération existe lorsque des individus travaillent ensemble vers un but commun et qu'ils ne peuvent l'atteindre que si les autres membres du groupe l'atteignent également; on parle alors d'*interdépendance positive*. Comme le relèvent de nombreuses études⁴, la coopération augmente la performance dans les apprentissages, mais elle favorise également le développement de relations de qualité, le soutien social, une meilleure santé psychologique et l'estime de soi. La coopération promeut des valeurs comme le respect, l'entraide, l'engagement, l'ouverture aux autres, le droit à la

différence, la solidarité, la confiance, le partage, le plaisir, l'autonomie, l'équité, l'écoute empathique. Nous souhaitons relever en particulier les deux indicateurs de l'ouverture aux autres, cités par Rouiller et Howden (2010): «Faire le premier pas vers l'autre, sur les plans émotionnel et intellectuel. Accepter que les différences mènent à la créativité et non au conflit» (p. 91).

Des jeux coopératifs au service de la rencontre

Grâce à ses dimensions ludique et coopérative, le jeu coopératif permet la découverte de l'autre, dans ses similitudes, mais aussi ses différences; il prévient la violence, comme le démontre l'étude de Clément et Buhler⁵ selon laquelle la mise en place de jeux coopératifs a suffi pour diminuer de moitié les comportements agressifs des enfants de six à huit ans durant la récréation. Revenons aux pingouins sur la banquise... Le jeu se termine, tout le monde est gagnant. Karine a finalement rejoint le jeu; Samuel a aidé Helena à trouver une place; Naïm a maintenu Samuel grâce à son sens de l'équilibre; chacun a proposé de bonnes idées pour que tous puissent tenir sur les sept tapis restants.

Catherine Amendola, Frédérique Rebetez

Catherine Amendola est professeure formatrice à la HEP et enseignante au cycle initial. Frédérique Rebetez est professeure formatrice à la HEP, consultante et coach indépendante.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Université de Paix, 2005; Paul-Cavallier, 2007; Mangen, 2008; Faure, 2011.
- 2 Terry Orlick, Université d'Ottawa. (<http://www.sante.uottawa.ca/esap/per/torlick.htm>).
- 3 Rouiller & Lehrhaus, 2008; les deux autres types de catégories, selon le modèle proposé par Howden et Kopiec (cités par Rouiller & Lehrhaus, 2008), sont les activités visant la reconnaissance et le développement de l'esprit de classe et d'équipe, les activités structurées en vue d'acquiescer des connaissances académiques.
- 4 Johnson & Johnson (2009) ont recensé 1200 études, pp. 371-372.
- 5 (2004, pp. 13-14).

Jeu coopératif	Jeu compétitif
Schéma gagnant/gagnant ou perdant/perdant; A et B gagnent ou perdent ensemble.	Schéma gagnant/perdant; si A gagne, c'est que B a perdu.
L'adversaire est une situation extérieure qui se dirige contre tous les joueurs, ou un but à atteindre ensemble.	L'adversaire est un autre joueur ou une équipe de joueurs.
Fin du jeu en même temps pour tous.	Les joueurs éliminés s'ennuient.
Règles et rôles évolutifs (selon des modifications individuelles proposées au groupe).	Règles et rôles figés (aucune proposition n'est envisageable).
Buts partagés par l'ensemble du groupe.	Les joueurs s'opposent.
Solidarité, entraide.	Rivalité, concurrence.
Responsabilisation envers soi et le groupe.	Responsabilisation envers soi au détriment des autres.

WALTHER TESSARO: QUESTIONS-CLÉS DE LA DIFFÉRENCIATION

ALAIN CHAUBERT

«Différencier son enseignement afin de prendre en compte les différences entre élèves», c'était le titre de la conférence de Walther Tessaro, chargé d'enseignement à l'Université de Genève qui répondait, le 23 août 2012, à l'invitation des directions des deux établissements primaires d'Yverdon. L'orateur a interrogé les enseignants présents sur le *pourquoi, le quoi, le quand et le comment* de la différenciation.

«Investissez-vous dans la connaissance de vos élèves, en tenant compte de leurs différences, en planifiant une pédagogie ouverte aux interactions et à des outils variés aux entrées diverses, dans une logique de progression, dans des démarches qui sollicitent l'implication des élèves», c'est là en substance le message de Walther Tessaro à ses collègues enseignants.

Avec pour objectifs de lutter contre l'indifférence aux différences et de réduire les inégalités, en associant équité et efficacité, la pédagogie différenciée a pendant longtemps été liée à une *affaire de quantité*. Il s'agit aujourd'hui de ne pas seulement *faire plus*, mais de *faire autrement*, en diminuant le nombre de tâches répétitives et de devoirs supplémentaires d'élèves qui deviennent véritablement acteurs de leurs apprentissages.

«Ne pas seulement faire plus, mais faire autrement.»

Evidemment, la manière d'enseigner en classe ne correspond pas forcément à la conception de l'apprentissage de quelques-uns des élèves. Un décalage existe entre les spécificités didactiques, les routines ou les habitudes de l'enseignant et la manière d'apprendre ou d'accéder aux savoirs des élèves.

Aborder le pourquoi avant le comment

Selon Walther Tessaro, il est nécessaire de s'interroger en priorité sur le *pourquoi*. Cette évidence conduit l'enseignant à s'intéresser aux différences entre élèves: différences dans les profils d'apprentissage - style cognitif, motivation, rythme - et dans les cadres de vie modelés par les origines socio-culturelles, le style éducatif familial, l'appartenance socio-économique. Les différences intra et interindividuelles sont également évoquées, comme l'estime de soi en lien avec le contexte scolaire, la prise en compte des intelligences multiples, liées aux personnes, aux objets, aux symboles, et des styles d'apprentissage, le contexte familial et le parcours de l'élève. La prise en compte des différences est également à relever du côté de l'enseignant en fonction de son origine socioculturelle, de ses attentes, de ses expériences, des types de pédagogie valorisée.

Connaître ses élèves, les observer

L'orateur du jour propose *d'investir dans la connaissance des élèves*, comme personnes et comme apprenants. Il invite les enseignants à multiplier les moyens permettant d'assurer le suivi des élèves, notamment l'observation en classe, l'accueil, le dialogue à propos des apprentissages et des projets de vie. L'enseignant, connaissant mieux ses élèves, leurs fonctionnements, leurs manières d'apprendre, sera plus à même de différencier son

enseignement de façon à répondre aux spécificités de chacun.

Des différences multiples et complexes

L'enseignant est en mesure de prendre conscience des différences entre élèves dans plusieurs domaines: les styles cognitifs; les types d'intelligence; la communication; le rythme d'apprentissage; la motivation; l'estime de soi; les aspects socio-économiques et culturels; les aspects psychologiques et émotionnels; les relations famille-école. L'école, les enseignants ne peuvent pas tout gérer de cette complexité. Toutefois, l'accueil de ces facteurs multiples peut favoriser l'accès aux apprentissages pour le plus grand nombre

«Ce qui se passe dans la tête de l'apprenant n'est pas forcément maîtrisable par l'enseignant.»

Mais ce qui se passe dans la tête de l'apprenant n'est pas forcément maîtrisable par l'enseignant, sachant que l'élève réagit de façon différente selon le contexte (familial, scolaire, sportif...) et que l'école favorise certains types d'intelligences. Tenir compte des différences pour enseigner, c'est permettre à l'élève de s'exprimer d'une autre façon, c'est accueillir la réflexivité ou l'impulsivité, c'est s'extraire de nos interprétations pour voir l'élève comme il est, c'est le rendre plus indépendant. C'est aussi répondre à l'exigence de l'équité, qui demande d'assurer une progression pour chacun.

Quand différencier ?

Selon le conférencier, les moments de différenciation peuvent se situer à toutes les étapes du processus: au début d'une séquence d'enseigne-

ment-apprentissage par l'activité d'appropriation, pendant la séquence par des activités d'entraînement et de structuration, à la fin et au moment du bilan par des activités de remédiation ou d'approfondissement.

L'évaluation diagnostique, parfois peu mise en œuvre par l'enseignant, est très pertinente pour organiser la différenciation pédagogique, car elle apporte des renseignements détaillés sur les stratégies de chaque élève et permet de déterminer où en sont les élèves au démarrage d'une séquence. Au cœur de la démarche formative, les régulations sont situées tout au long du parcours d'apprentissage. Elles prennent la forme d'évaluations mutuelles au début; elles sont de nature interactive pendant la séquence, puis deviennent rétroactives et proactives dans les phases de remédiation ou d'approfondissement. A titre d'exemple, le conférencier a présenté une démarche réalisée autour d'une production initiale en français. Cette proposition didactique contient un procédé intégrant de fait la différenciation et permettant de l'organiser.

Le comment: plusieurs entrées

Tout d'abord, Walther Tessaro, empruntant à Philippe Meirieu la distinction entre *différenciation simultanée* et *successive*, met en évidence le fait que, trop souvent, la différenciation est réduite à la démarche simultanée (des activités, des fiches, un plan... utilisés en même temps) rendue parfois complexe et usante pour l'enseignant en termes de matériel et d'organisation. La différenciation successive permet de traiter un même contenu avec des approches différentes et de répondre ainsi, plus collectivement, aux besoins des élèves, chacun pouvant s'approprier une démarche qui lui convient parmi le choix proposé. Elle est également plus aisée à maîtriser pour l'enseignant.

Une deuxième entrée est associée aux *arbres de connaissances* (selon Authier et Lévy, 1998) et au *décloisonnement*. La réflexion menée dans une classe autour d'un arbre de connaissances permet une appropriation des savoirs et une distinction des maîtrises de la classe et des *feuilles* ou des *blasons* montrant ce que maîtrise chaque élève. Cet outil permet d'identifier les spécificités non seulement

pour l'enseignant, mais également pour les élèves. Il constitue une base solide pour organiser la différenciation pédagogique. Quant au décloisonnement, il offre une variante organisationnelle: la collaboration entre enseignants et la répartition des contenus dans plusieurs espaces d'une école

«*La différenciation successive permet de répondre plus collectivement aux besoins des élèves.*»

La troisième entrée est associée au *travail en groupes* et à *l'apprentissage coopératif*. La constitution des groupes (par affinité, besoin, niveau, intérêt), le degré de guidance proposé par l'enseignant appartiennent à l'offre des choix possibles.

La quatrième entrée prend en compte la *pluridisciplinarité* et la *différenciation externe ou interne* à la classe. Ici, le fait de proposer une organisation des apprentissages touchant plusieurs disciplines permet aux élèves de se raccrocher en fonction de leur intérêt propre.

La cinquième entrée propose des *modalités et outils d'organisation*. Ce sont le *plan de travail*, les *ateliers de production* (définis et organisés par les élèves, l'enseignant y joue un rôle de dépanneur) et les *postes de travail* (initiés et organisés par l'enseignant qui décide du matériel, l'élève choisit un poste, parfois tenu par l'enseignant) Cette proposition permet de dépasser le plan de travail, outil souvent privilégié de la différenciation mais réducteur. La question de la cohérence des activités listées les unes par rapport aux autres est parfois posée. La logique proposée n'est pas évidente pour les élèves, comment en effet associer des éléments décousus?

Impliquer les élèves

Dans la dernière partie de sa conférence, Walther Tessaro, au travers de nombreux exemples, propose de mettre l'accent sur l'implication des élèves. Comment, à chaque étape d'une séquence, dans l'utilisation d'un plan de travail, dans un poste de travail, favoriser une plus forte implication des élèves?

Le conférencier met en évidence cette priorité au cœur de la différenciation pédagogique. Comment l'élève va-t-il s'approprier les objectifs et les apprentissages? Comment va-t-il progresser? Ce qui reste dans le souvenir de l'élève, ce sont les activités, pas les objectifs! Le lien entre les activités, pourtant logique pour l'enseignant, n'est pas évident pour l'élève. Comment favoriser cette appropriation?

Quelques outils pour que l'élève prenne conscience de ses compétences et de ses apprentissages

Sur les *plans de travail*:

- ajout d'éléments de repérage: que faire et avec quels outils? Quand le faire? Qui peut m'aider? Quels constats? Comment je me suis organisé? mise en lien explicite des compétences ou des objectifs avec les activités;
- précision des modalités d'organisation: travail individuel, en dyade, en équipe ou travail collectif.

Pour les *postes de travail*:

- apprentissage ciblé, matériel et organisation précisés, indications liées à la progression (table d'appui avec présence de l'enseignant et étayage, travail individuel ou en dyade avec fiche de consolidation et évaluation mutuelle, travail de groupe dans une situation ouverte avec projet et choix par les élèves);
- variation des modes d'expression: remplir une fiche d'exercice ou dessiner, schématiser, manipuler ou oraliser, théâtraliser.

Planification de la différenciation dans les situations d'apprentissage, par la prise en compte de défis progressifs (situations familières, situations nouvelles, problèmes, projets), d'outils (grilles, traces), d'autres éléments (planification, tâche simple ou complexe, situation d'apprentissage).

Démarches de réflexion intégrant *l'autoévaluation* et *la métacognition*:

- grille pour l'élaboration d'un projet personnel, pour sa planification, pour l'évaluation du projet pendant et après la réalisation;
- aide-mémoire pour produire un témoignage écrit, pour réviser;

- guide de production, guide orthographique personnalisé, document de réflexion sur la résolution d'un problème.

En outre, *l'engagement dans l'activité* et *l'engagement vis-à-vis des partenaires* constituent un facteur important de l'implication de l'élève. L'engagement dans l'activité se partage entre la dimension cognitive (gestion et traitement de l'activité) et la dimension coopérative (participation, contribution, accord, désaccord). L'engagement vis-à-vis de ses camarades se rapproche des dimensions sociale (communication verbale et non verbale) et affective (climat relationnel, émotions).

Alain Chaubert

Alain Chaubert est enseignant et doyen à l'établissement primaire Edmond-Gilliard à Yverdon.

Bibliographie et powerpoint de la conférence sur www.hepl.ch/prismes

LAETICIA, 8 ANS, ÉCOLIÈRE





MAEVA, 8 ANS, ÉCOLIÈRE

APPRENDRE MALGRÉ LES DIFFÉRENCES

HENRIETTE COCHARD, DELPHINE ROD
BIBLIOTHÉCAIRES À LA HEP VAUD
GIANNELLIE KIESSE (APPRENTIE AID)

Les bibliothécaires de la HEP Vaud ont sélectionné pour vous cinq ouvrages autour du thème phare de cette édition de *Prismes*.



Buscaglia, C. & Sanchez, L. (2004). *Réussir sa classe tous les jours... ou presque!* Toulouse: Cépaduès.

Cet ouvrage a beaucoup de succès auprès des étudiants car il répond à la plupart des questions que les enseignants se posent. Outre la gestion et l'organisation de la classe, plusieurs chapitres sont spécialement consacrés à l'aide aux enfants en difficulté. Des exemples de fiches individuelles de suivi de l'élève, des méthodes de travail en groupe et des démarches personnalisées donnent des outils pour accompagner la pratique enseignante. Cote 37.12.11 BUS



Giordan, A. & Saltet, J. (2011). *Apprendre à apprendre*. Paris: Libro.

Pour remédier aux difficultés scolaires, il faut apprendre à apprendre. Apprendre, ce n'est pas écouter, mémoriser et répéter en levant les yeux

au ciel. C'est un processus mental et affectif complexe. Vous découvrirez des astuces, des conseils pratiques et des exemples concrets grâce à ce petit livre étonnant. Cote 001.8 GIO



Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal: Chenelière Education.

Ce livre n'est pas seulement un plaidoyer pour le droit à la différence, mais également un véritable outil pédagogique avec des exemples concrets et des pistes à suivre au quotidien dans une classe. L'enseignant qui fait le choix d'intégrer la différenciation pédagogique à son projet de vie professionnelle peut ainsi s'y référer de manière très précise. La connaissance des élèves, la culture de la différence et la responsabilisation sont des exemples de liens à tisser et à développer. Cote 37.12.6 CAR

Maillard-Brahier, B. (2009). *Age et difficultés scolaires: analyse de discours de cinq enseignantes de CYP1*. Mémoire professionnel, Lausanne, Haute Ecole pédagogique.

Ce mémoire traite du parcours scolaire de très jeunes enfants et des interrogations de professionnels face à ces élèves. L'auteure s'entretient avec cinq enseignantes de CYP1 en axant son

questionnaire sur les enfants nés entre le 1er mai et le 31 août de l'année civile. Elle étudie les réponses afin d'évaluer l'incidence de l'âge d'un élève sur ses éventuelles difficultés en classe. Ce travail de diplôme débouche sur des réflexions pédagogiques qui replacent l'enfant dans un contexte objectif de prise en charge scolaire et non pas dans un contexte trop subjectif lié à son âge. Cote FIMP 2009/204



Troyon, P. & Rosetto, J. (2007). *Quelle classe, ma classe!* [DVD]. [S.l.]: Striana.

Ce film composé d'un documentaire et de cinq courts métrages aborde l'école sous un angle différent d'un contexte habituel.

Joseph Rosetto, principal dans un collège de la banlieue parisienne, imagine une école de l'expérience pour que chaque enfant trouve sa place au sein de l'institution. Pour son projet, face au manque de repères de ses élèves, il recourt à la pédagogie différenciée, notamment en développant les connaissances des enfants, leur curiosité et leur pouvoir de créativité.

En complément du film réalisé par Philippe Troyon, Joseph Rosetto nous propose également un témoignage écrit intitulé *Jusqu'aux rives du monde*. Cote 37 (087) QUE

ÉVÉNEMENTS, ÉCHANGES SCIENTIFIQUES, PUBLICATIONS

BARBARA FOURNIER

LA COHEP A FÊTÉ SES 10 ANS À LA HEP VAUD

Le mercredi 13 juin, la COHEP (la Conférence suisse des rectrices et recteurs des HEP) fêtait son jubilé dans nos murs. L'occasion de retracer le chemin parcouru mais aussi d'avancer ensemble vers de nouveaux défis.

Ouvrant les festivités, le recteur de la HEP Vaud, Guillaume Vanhulst, a d'entrée de jeu souligné à quel point la formation académique des enseignants demeure au centre de l'actualité, entrée dans l'adolescence mais toujours remise en cause par celles et ceux qui peinent encore à en comprendre la nécessité. Dans ce contexte, l'autonomisation des institutions pédagogiques est un facteur important de légitimité et s'inscrit dans un projet politique à visée sociétale. «L'avenir, a dit le recteur, repose sur la conviction partagée que la connaissance ne peut être d'un groupe social, que l'éducation est donc fondamentale non seulement au bien individuel qu'au bien commun. C'est à cette fin que se sont attachées, consciemment ou non, les HEP, quelles que soient leurs différences de taille ou d'attache institutionnelle».

Hans Ambühl, secrétaire général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction

publique (CDIP), a rebondi sur le thème de la tertiarisation en rappelant qu'elle s'était opérée en dépit des résistances politiques et que la coordination s'était construite en s'appuyant sur les bases légales éditées par la CDIP. Le Secrétaire général a salué l'irréversibilité de la construction de ce projet commun d'éducation dont le premier but est l'amélioration de la pratique des métiers de l'enseignement.

Pour sa part, le professeur Lucien Criblez, de l'Université de Zurich, a tiré un bilan des forces et des faiblesses de cette patiente construction de dix années et a notamment préconisé pour la COHEP de demain, un pilotage souple, une présidence et un secrétariat général forts, ainsi qu'une démarche engagée et des partenaires influents.

La conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon, pour sa part, a tenu à répéter un message qui lui tient à

cœur, soit l'impérieuse nécessité d'expliquer encore et encore pourquoi il est important de former les enseignants, puisque cette évidence continue encore régulièrement d'être contestée. Elle a insisté sur le fait qu'il faut se garder de tout retour en arrière, qui mettrait en péril la reconnaissance des diplômes sur l'ensemble du territoire helvétique. «Nouveaux chemins, nouveaux publics, a concédé la conseillère d'Etat, mais il faut garantir la qualité. Je sais que je ne ferai pas plaisir à tout le monde, mais je souhaite que tous les enseignants soient formés au plus haut niveau. Cette idée mettra peut-être du temps à s'implanter mais j'y reviendrai sans me lasser jusqu'à ce qu'elle entre dans les esprits», a noté Anne-Catherine Lyon en adressant un sourire complice à l'assemblée.

L'avenir de la COHEP devrait se dessiner maintenant dans une conférence unique qui rassemblera tous les acteurs de la formation supérieure en Suisse, EPF, Universités, HES et HEP. Plusieurs participants ont d'ailleurs souligné l'importance de ce regroupement en raison des objectifs communs que poursuivent toutes les institutions supérieures de formation, quelles que soient leurs particularités.

RENTREE 2012: 765 NOUVEAUX ÉTUDIANTS DANS LES FORMATIONS DE BASE

Le 19 septembre, les nouveaux étudiants ont pris leurs quartiers à la HEP Vaud. Première prise de contact à l'Aula des Cèdres où les attendait le Comité de direction in corpore.

Au cours d'un moment d'accueil, le recteur Guillaume Vanhulst a rappelé la complexité du métier d'enseignant à celles et ceux qui entrent à la HEP pour se former à l'exercer. Le directeur de la formation, Cyril Petitpierre, a souligné l'importance de la qualité d'une formation de niveau tertiaire qui ne distille pas de recette, mais qui offre un bagage permettant de répondre aux multiples défis de l'enseignement. Le directeur de l'administration, Luc Macherel, a pour sa part présenté ces «coulisses» de la hep que sont les différentes unités dédiées au bon fonctionnement de l'institution.

Ouvrir l'œil sur les possibilités de mobilité dès l'entrée à la HEP! Le président sortant des étudiants, Roch Lehmann, a invité ses pairs à participer aux activités organisées par le Comité qui mettent beaucoup de joie et de convivialité dans la vie étudiante de la. Le dernier mot est revenu à Carla Gutmann-Mastelli, responsable de la mobilité in and out, qui a recommandé aux nouveaux étudiants d'ouvrir l'œil, dès leur arrivée, sur les possibilités de réaliser une partie de leur cursus hors HEP, occasion rêvée de se plonger dans des langues, cultures et horizons autres.

La rentrée 2012 en chiffres

Nouveaux étudiants	765
Préscolaire et primaire	231
Secondaire I	211
Secondaire II	173
Pédagogie spécialisée	113
Master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE)	20
Master en éducation précoce spécialisée (MEPS)	17
Nombre total étudiants HEP	1961

WILLIAM RANKIN : COMMENT FAIRE DES «NEW TECH» UN ATOUT DE LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS ?

GABRIEL PARRIAUX



En clôture d'une journée formation du CAS PResMITIC sur le thème de la plus-value des MITIC dans l'enseignement, le professeur William Rankin, directeur de l'innovation éducative à Abilene Christian University, au Texas, a présenté son point de vue sur l'école du XXI^e siècle, l'impact des technologies sur la société et sur l'enseignement. William Rankin est professeur à Abilene Christian University. © image DR

William Rankin est à l'origine du projet ACU Connected¹ de son université qui consiste à fournir depuis 2008 un dispositif numérique ultraportable à chaque étudiant pour ses apprentissages, ce qui en fait un des pionniers des environnements 1:1 dans le monde. Le 1:1, transcrit «one-to-one», représente ce modèle de formation où chaque individu est doté d'un outil électronique personnel («un appareil pour un élève»). A l'origine conçus plutôt avec des ordinateurs portables, ces projets s'orientent actuellement vers la mise à disposition d'appareils dits «ultraportables» de type smartphone ou tablette tactile.

Des modèles traditionnels à la peine

William Rankin s'est attaché à mettre en avant les difficultés des modèles d'enseignement traditionnels. Ainsi, l'organisation des salles de classe actuelles, basée sur le modèle tayloriste avec des élèves alignés, lui paraît peu efficace pour favoriser les apprentissages. L'enseignement de type frontal semble avoir un faible pouvoir stimulant sur les apprenants: se référant à de récentes recherches médicales, il constate que l'activité cérébrale des étudiants est la plus faible lorsqu'ils suivent des cours en auditoire! A noter que l'on observe le même phénomène lorsque l'étudiant regarde la télévision!

Le rôle de l'enseignant bouleversé par internet

L'ultra-disponibilité des informations via internet et la connectivité quasi permanente au réseau bouleversent le rôle de l'enseignant dispensateur de savoir. Citant Seth Godin (Conférence Education, 2011), William Rankin se demande jusqu'à quand nos sociétés voudront bien payer des enseignants pour fournir des réponses que les élèves peuvent trouver seuls sur internet.

Un formidable potentiel créatif à intégrer

William Rankin a montré quelques statistiques impressionnantes de la masse d'informations mise à disposition sur le réseau au travers des médias sociaux, comparant par exemple la quantité de photos sur Facebook dix mille fois supérieure à celle de photos disponibles dans la pourtant énorme Library of Congress américaine. La raison: chaque individu possède dans sa poche un petit studio numérique! Nos smartphones permettent de capturer, de modifier et de transmettre des événements de la vie. Pour William Rankin, ils représentent de nouveaux ateliers de création.

C'est notamment pour tirer profit des possibilités créatives de ces outils qu'Abilene Christian University a choisi de doter chacun de ses étudiants de tels dispositifs.

Une faille croissante entre l'école et les jeunes

William Rankin a relevé la faille croissante qui existe entre une école d'un autre temps et le monde qui entoure les jeunes d'aujourd'hui. Afin d'inverser la tendance, le conférencier a plaidé pour l'intégration de ce potentiel créatif à l'école à l'aide d'outils numériques personnels associés à une pédagogie favorisant l'action et la coopération.

La conférence s'est terminée sur un échange particulièrement intéressant entre les participants et le conférencier.

Gabriel Parriaux

Gabriel Parriaux est professeur formateur HEP Vaud, UER médias et TIC, enseignant d'informatique et responsable informatique gymnase de Morges.

Note

¹ <http://www.acu.edu/technology/mobilelearning>

Pour visionner la conférence: www.pressmitic.ch ou www.hepl.ch

ÉVEIL AUX LANGUES, APPROCHES PLURIELLES, DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX PRATIQUES DE CLASSES

Lausanne, 2010, la HEP Vaud accueillait l'association EDILIC (Education et diversité linguistique et culturelle) pour son 3^e congrès international, placé sous le signe didactique de l'éveil aux langues et des approches plurielles – dénomination englobant les diverses approches didactiques qui ont pour caractéristique commune de faire travailler les élèves simultanément sur plusieurs langues ou variétés linguistiques et culturelles ; il s'agissait d'interroger la place de ces approches dans la formation des enseignants et des pratiques de classe – des thématiques hautement pertinentes pour notre institution.

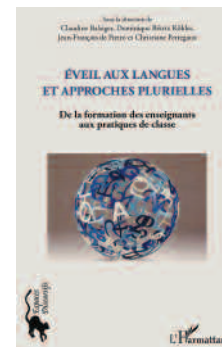
Paris, 2012, les Editions L'Harmattan publie l'ouvrage issu de cette manifestation. Il réunit des contributions dont les auteurs proviennent du monde entier : Portugal, Canada, Suisse, France, Nouvelle-Calédonie, Luxembourg, Malte, Oudmourtie, Grèce, Côte d'Ivoire, Hongrie ou encore île de La Réunion – autant de contextes sociolinguistiques et socioculturels différents où de telles approches sont développées par des équipes d'enseignants, où elles sont inscrites dans des programmes de formation voire dans des *curricula* nationaux ou régionaux. En Suisse romande, par exemple, l'éveil aux langues figure en bonne place dans le texte introductif au domaine *Langues* du PER et dans les contenus d'apprentissage, dans le cadre d'un axe intitulé « approches interlinguistiques ». Mais qu'en est-il dans la réalité des

classes, ici et dans ces différents contextes ? Quelles sont les modalités de formation offertes aux enseignants invités à mettre en œuvre ces approches ? Comment toutes les langues qui font sens pour les élèves et pour les étudiants peuvent-elles être prises en considération et enrichir les apprentissages qui leur sont proposés ?

Telles sont quelques-unes des questions auxquelles cet ouvrage apporte des éléments de réponse. Il fait en effet le point sur l'état des recherches et des pratiques en matière de didactique des langues orientée vers le développement d'une compétence plurilingue, tant chez les enseignants que chez les élèves.

Nous souhaitons aux lectrices et lecteurs d'y

trouver de quoi stimuler leur réflexion et enrichir le débat autour de la didactique des langues et du plurilinguisme.



Pour en savoir plus sur cet ouvrage, consultez la rubrique actualité du site de la HEP Vaud dans laquelle l'une des auteures, Claudine Balsiger, revient en détail sur les contenus.

Références

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., de Pietro, J.-F. & Perregaux, C. (éd.) 2012. *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan. Coll. Espaces discursifs.

LES RÉCITS VIVANTS D'UNE LONGUE PRATIQUE DE FORMATEUR

Eric Walther, professeur formateur à la HEP Vaud, publie le premier ouvrage d'une série de quatre¹. *Formateur d'enseignants, le pays d'où je viens raconte, dans des récits vivants, des pans de son expérience d'enseignant*.

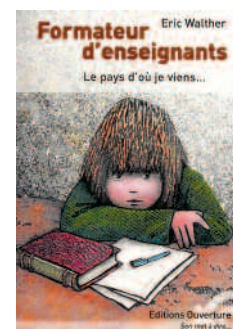
L'auteur veut simplement rappeler son ancrage professionnel et souligner ce qu'il peut apporter de spécifique dans le cadre de la formation. Le « savoir de la pratique » qu'il défend est d'ailleurs souvent le résultat d'une confrontation féconde entre un événement vécu en classe et une théorie, scientifique ou philosophique.

Dans ce premier tome, Eric Walther souligne que l'école ne pourrait échapper, malgré les réformes, à sa mission implicite de sélection sociale. Si les enseignants n'y sont pas attentifs, des enfants peuvent passer des semaines, voire des années à l'école, sans recevoir de rétroactions positives sur leur travail. Le défi du formateur d'enseignants est

de défendre avec force l'idée que la connaissance doit être promue et valorisée en tant que bien commun pour tous, et non comme produit de consommation dont la valeur dépendrait de la demande. *Vies en dialogue*, 2^e volume, présentera – toujours sous forme de récits – quelques facettes du travail de formateur centré sur les étudiants (une visite, une séance de micro-enseignement, une séquence d'analyse de pratique, etc.).

Traversées, 3^e volume, parlera de la vie d'un formateur lors de la mise en place d'EVM et la création de la HEP, des nombreux défis à relever et des questions qui surgirent au cours de cette période mouvementée.

Vous avez dit « éthique professionnelle » ?, 4^e volume, décrira une séquence de formation en éthique proposée aux étudiants et présentera les résultats d'une recherche exploratoire autour des valeurs qu'ils souhaitent promouvoir en devenant enseignants.

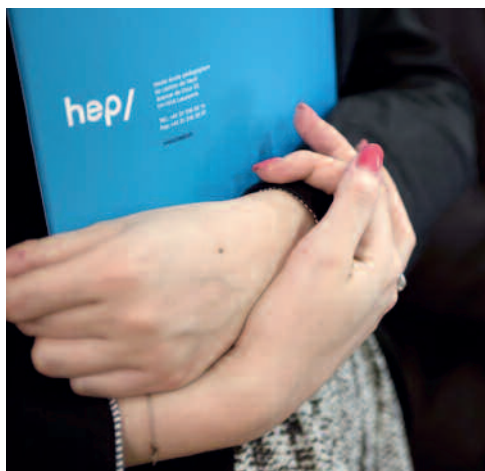


Note

¹ Lausanne, Editions Ouvertures.

8 NOVEMBRE 2012: 667 DIPLÔMES DÉLIVRÉS À LA HEP VAUD

Le 8 novembre 2012, au Palais de Beaulieu, à Lausanne, près de 1500 personnes ont assisté à la cérémonie de remise des diplômes de la Haute école pédagogique du Canton du Vaud. 667 nouveaux titres ont été délivrés, soit 453 diplômes pour les formations de base et 214 diplômes pour les formations postgrades.



A l'occasion de cette cérémonie, le recteur de la HEP Vaud, Guillaume Vanhulst, s'est adressé aux diplômés: «Ce titre vous habilite à agir, non seulement en tant qu'agent du système éducatif public, mais avec un statut d'acteur et d'auteur du monde de l'enseignement. Et plus précisément de l'éducation scolaire. En ces temps où triomphe la tyrannie des opinions et où la norme médiatique exacerbe les valeurs privées ou communautaires au détriment des principes démocratiques, il me semble plus que jamais nécessaire de rappeler que la survie de toute société, juste, démocratique, repose sur la conviction partagée que la connaissance ne peut être prisonnière d'un groupe social, que l'éducation de tous est un impératif catégorique, indispensable, non seulement au bien individuel, mais aussi au bien commun.»

Anne-Catherine Lyon salue le travail de la HEP Vaud

De son côté, la cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, la conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon, a souligné l'importance de ce «moment fort» que représente, pour les diplômés, l'entrée de plain-pied dans une profession si essentielle au fonctionnement de la

société. Elle s'est réjouie de constater l'augmentation du nombre de titres délivrés – 150 de plus que l'an passé – et a souligné le «magnifique travail» accompli par la HEP Vaud, notamment en lien avec l'intégration du Plan d'études romand (PER). A l'heure où la pénurie d'enseignants frappe certains secteurs, la conseillère d'Etat a rappelé un principe qui lui tient très à cœur: voir le nombre de diplômés HEP augmenter tout en offrant à tous la garantie d'une haute qualité de la formation.

Alumni HEP

Quant à Roch Lehmann, le président sortant du Comité des étudiants, il a émis le souhait que cette soirée du 8 novembre soit la première pierre de l'alumni de la HEP Vaud, afin que les diplômés puissent continuer de tisser des liens entre eux, dans les nouveaux contextes professionnels qui seront les leurs, mais aussi avec l'institution qui les a formés.

Un prix

Lors de la cérémonie, Rémy Chatelain, président de l'Association vaudoise des maîtres et maîtresses de l'enseignement spécialisé, a remis le

prix AVMES à Nathalie George pour son travail: *L'orthographe autrement! Un projet d'écriture avec des adolescents.*

Répartition des 667 titres délivrés par la HEP Vaud

453 diplômes en formation de base

155 Bachelors of Arts pour les degrés préscolaire et primaire; 101 Masters of Arts/of Science pour le degré secondaire I; 8 Masters of Arts en musique et arts visuel, degré secondaire I et degré secondaire II; 128 diplômes en Master of advanced studies en secondaire II, plus 5 certificats; 10 diplômes en Master of Arts en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE), délivrés conjointement par l'Université de Lausanne et la HEP Vaud; 46 diplômes en Master of Arts en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé.

214 diplômes en formation postgrade

71 CAS praticien formateur, praticienne formatrice, 73 CAS PResMITIC Personne Ressource pour l'intégration des médias, images et technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, 28 CAS promotions de la santé et prévention en milieu scolaire, 12 CAS coaching accompagnement individuel et collectif, 12 DAS pédagogue de l'éducation précoce spécialisée, 4 CAS et 14 DAS enseignement des activités créatrices.

LE CANTON DE VAUD ET LE NOUVEAU-BRUNSWICK FACE A L'INCLUSION

La HEP Vaud a publié cet automne une brochure qui réunit les témoignages de huit professeurs formateurs et collaborateurs de la HEP, suite à un voyage scientifique au Nouveau-Brunswick.

A cette occasion, ils ont rencontré un très large panel de professionnels engagés dans la formation scolaire, du préscolaire jusqu'à l'insertion professionnelle. Unique province officiellement bilingue parmi les dix que compte le Canada, le Nouveau-Brunswick présente la particularité de pratiquer l'inclusion scolaire depuis plus de 25 ans. Alors que l'orientation d'une politique plus intégrative se dessine dans notre canton, les huit regards réunis dans

cette brochure se proposent de décrire, de comparer, d'interroger mais aussi de tirer quelques constats de ces rencontres autour du thème riche et complexe de l'inclusion. Tirage papier limité. La brochure est aussi disponible sur www.hepl.ch





LA HEP A L'ÉCOLE DE PINOCCHIO OLIVIER MÄUSLI ET BARBARA FOURNIER

Du 29 octobre au 11 novembre, le théâtre s'est invité à la HEP! Le chapiteau de la compagnie des arTpenteurs a été dressé en bordure de l'avenue de Cour 25 pour célébrer les liens qui unissent la pédagogie et les arts vivants, ouvrant ainsi à nombre d'activités. Une belle rencontre qui ne demande qu'à être renouvelée!

Pinocchio préfère aller voir ses amis Polichinelle et Arlequin au théâtre plutôt que d'aller à l'école. Mais qu'aurait-il donc fait si la scène de marionnettes s'était trouvée en classe?

Ce projet de médiation culturelle autour du Pinocchio des arTpenteurs est né du désir mutuel de conduire une réflexion sur l'utilisation et la place du théâtre dans l'enseignement entre plusieurs acteurs. L'association des amis des arTpenteurs, la filière enseignement primaire et les enseignants des UER AGIRS, Pédagogie et psychologie musicales, didactique du français, des mathématiques et des sciences de la nature et pédagogie spécialisée.

Pinocchio sur scène, mais aussi des conférences, des tables rondes, des ateliers, une exposition, ont été proposés à nos étudiants et enseignants, ainsi qu'à un large et nombreux public et aux élèves des écoles du canton. Deux semaines d'exception, sur le campus de la HEP Vaud, où les yeux ont brillé plus fort grâce à la magie du théâtre!

Entre réenchantement du savoir et Montagne magique

Pour prolonger le plaisir, retrouvez sur www.hepl.ch les vidéos des deux conférences qui ont été

données, dans le cadre de ces journées hors normes, autour du thème de Pinocchio et de la magie du théâtre.

Libero Zuppiroli, professeur de physique de l'EPFL, s'est interrogé sur les voies possibles et parfois mystérieuses d'un réenchantement du savoir et Roger Deldime, directeur de théâtre de La Montagne Magique, à Bruxelles, a retracé avec passion l'histoire de cette expérience unique en son genre qu'il conduit avec son épouse depuis près de 20 ans et qui contribue pleinement à l'ouverture culturelle des écoliers et à l'éducation artistique de la jeunesse.

Si vous souhaitez suivre les arTpenteurs dans leurs prochaines aventures, consultez leur site: www.lesartpenteurs.ch

EN ROUTE POUR L'ÉCOLE PATERNELLE...

STÉPHANIE DE BONHOME, JOHAN EPINEY ET ROCH LEHMANN

Evoquer la situation d'hommes amenés à enseigner dans des classes de la petite enfance : quelques reflets d'un travail réalisé dans le cadre du master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE).

Il est question de métiers «atypiques» lorsqu'une femme exerce un métier dit «masculin» (ouvrière du bâtiment...) ou un homme, un métier dit «féminin» (esthéticien...)¹. Sachant que les stéréotypes de rôles sexués influencent les orientations professionnelles, il n'est pas étonnant de constater une répartition d'hommes et de femmes largement inégale à l'école enfantine. A l'automne 2011, selon l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), seuls 26 hommes enseignaient parmi les 713 classes de cycle initial du canton de Vaud. Les représentations sociales, basées sur des stéréotypes imprégnés dans les mentalités, déterminent «la conception des tâches et la répartition des rôles»² selon le sexe. Si les enseignantes se voient attribuer des compétences «naturelles», les enseignants doivent les acquérir et en faire la preuve en termes de «qualités». Nous avons interrogé trois enseignants et quatre étudiants du cycle initial sur les manifestations du fait d'être atypiques dans les rapports qu'ils entretiennent avec les parents de leurs élèves et leurs collègues du cycle initial ou de l'école maternelle.

Ces enseignants témoignent de représentations stéréotypées de leur profession en classe enfantine, celle-ci ne semblant pas être adaptée aux hommes. «La maman me dit: – Je cherche M^{me} Une telle; je lui dis: – Ecoutez, c'est moi. Puis elle me regarde bizarrement: – Non non, je cherche M^{me} Une telle. Persuadée que ça ne pouvait pas être un homme, elle répétait: – Non non, ce n'est pas juste, ça doit être M^{me} Une telle.» «Pour les mamans, être un maître en maternelle, ce n'est pas vraiment sérieux, ce n'est pas un boulot de garçon.» Pour Jaboin (2010)³, certains parents semblent considérer qu'un homme ne sera pas capable de s'occuper d'une classe enfantine. Toutefois, cela n'est pas

corrélé avec de l'anxiété de leur part. Ainsi, certains enseignants se sentent investis d'une mission: prouver aux parents leur légitimité et leurs capacités dans le domaine du *care*⁴. «Ça m'a mis une espèce de pression. Je me suis dit que j'allais essayer de les convaincre.» «Il faut aussi que je gagne leur confiance, être suffisamment affectueux, doux avec leur enfant, parce que je suis un homme.»

Contraintes de prouver leurs compétences

Cette réaction est en totale adéquation avec Jaboin⁴, prétendant que les enseignants se sentent contraints de prouver leurs compétences. Diverses conduites sont adoptées pour gagner la confiance des parents les plus réticents: réunion rapidement organisée ou portes ouvertes tout au long de l'année. «Je fais ma réunion de parents le plus tôt possible, deux semaines après la rentrée, pour essayer justement de couper court à des choses qu'ils pourraient penser; je les confronte aussi pour ouvrir franchement une discussion.» Ces stratégies pour sécuriser les parents dès le début de la scolarisation correspondent à ce que Jaboin⁴ a relevé au niveau des échanges formels pour établir une relation de confiance. Par ailleurs, certains profitent de ce manque de confiance. «Certaines mamans ont tendance à traîner un peu plus longtemps pour dire «On va vous donner un coup de main.» Ça a aussi du bon: à chaque fois que j'ai été à la patinoire ou en sortie, j'avais plus de mamans qui m'accompagnaient, que mes collègues qui, elles, doivent leur courir après pour qu'elles viennent.» On pourrait relier l'attitude particulière de ces mères à leur mission de formation d'un enseignant aux qualités «maternelles».

En bref, nous avons constaté que certains enseignants de la petite enfance se sentent obligés de prouver que leur place est légitime et assumée. Cependant, dans notre recherche, nous avons observé que d'autres ne considéraient pas le fait d'être atypiques comme une épreuve dans leur intégration en classe enfantine, tout simplement parce que, comme tout nouvel arrivant, ils doivent prouver leurs compétences professionnelles. Selon les enseignants interrogés, nous pouvons conclure que le fait d'être atypiques dans leurs relations avec les parents n'est pas spécifiquement un obstacle à l'exercice de leur profession. Tous remarquent que cette situation leur apporte des avantages tels que le respect des élèves, un contact facilité avec les pères ou l'aide des mères, ainsi que des inconvénients: prudence lors de contacts physiques avec les enfants.

Stéphanie de Bonhome,
Johan Epiney, Roch Lehmann

Stéphanie de Bonhome, Johan Epiney et Roch Lehmann sont étudiante et étudiants du MASPE.

Notes

- 1 Gianettoni, L., Simon-Vermot, P. et Gauthier, J.-A. (2010). Orientations professionnelles atypiques: transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue française de pédagogie*, N°173.
- 2 Jaboin, Y. (2010). C'est bien... un homme à l'école maternelle! *Nouvelles questions féministes*. Volume 29, N°2.
- 3 Le mot *Care* est un verbe anglais qui signifie «s'occuper de; faire attention; prendre soin; se soucier de» et un substantif rendu en français par «soins; attention; sollicitude». ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Care_\(sciences_sociales\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Care_(sciences_sociales))). Consulté le 09.11.2012.
- 4 Jaboin, Y. (2010). *Op. cit.*

MARIA MONTESSORI: RESPECTER LE DÉVELOPPEMENT NATUREL

YVONNE COOK

En apprenant à se mouvoir et non à rester tranquille, l'enfant se prépare non à l'école, mais à la vie.

Louise Briod (1920)¹

En 1908, la doctoresse Maria Montessori dénonçait le principe d'esclavage qui régissait la pédagogie et l'école. Elle prenait pour preuve *le banc*. Celui-ci se perfectionnait par la contribution de plusieurs sciences: «l'anthropologie, par les mesures du corps et le diagnostic de l'âge; la physiologie, par l'étude des mouvements musculaires; la psychologie, par l'étude de la précocité et de la perversion des instincts et surtout l'hygiène, par le désir d'empêcher la scoliose acquise de se développer.»² Mais pour Maria Montessori, même un banc conçu selon les apports révolutionnaires des plus grands spécialistes ne permettait pas les manifestations libres de l'enfant, mais soutenait le principe d'esclavage par la discipline de l'immobilité et de l'attention forcées des élèves. Elle promeut un mobilier léger et facilement transportable par les enfants eux-mêmes.

En 1921, Adèle Bellon, avec le soutien du directeur des écoles normales de Lausanne, acquiert des tables et des chaises adaptées aux diverses tailles des enfants. Les bancs sont bannis de la classe d'application enfantine. Un mobilier «aux pieds solidement plantés et larges, de manière que les tables et les chaises ne tremblent pas, mais très léger pourtant afin que deux petits enfants de quatre ans puissent facilement le transporter»³ offrait la liberté de mouvement. Les élèves se rassemblaient selon leurs intérêts et modifiaient l'aménagement de l'espace en fonction des besoins du moment, tout en respectant l'intérêt collectif. «Pour progresser, l'enfant laissé libre dans son activité, doit trouver dans l'ambiance quelque chose d'organisé, en rapport avec son organisation intérieure qui se développe suivant les lois naturelles.» (Bellon, 1923)

*«Tout le matériel
était autoéducatif.»*

Maria Montessori attachait une importance majeure à l'ambiance et au matériel scolaires. Les objets étaient proportionnés aux dimensions et aux forces de l'enfant: «des armoires basses que le bras de l'enfant puisse atteindre, des tiroirs qui glissent, des portes légères et faciles à ouvrir et à fermer, des portemanteaux fixés au mur, à sa portée, des brosses que sa main puisse embrasser, des cuvettes si petites qu'il puisse avoir la force de les vider, des balais avec un manche court, lisse et léger, des vêtements qu'il puisse mettre et ôter facilement», voilà selon Maria Montessori «une ambiance qui invite à l'activité et dans laquelle, peu à peu, l'enfant, infatigable, perfectionne ses mouvements et acquiert la grâce et l'habileté humaines.» Tout le matériel qu'elle a imaginé était autoéducatif. Il permettait à l'élève de corriger naturellement les erreurs. Par exemple, les cylindres de dimensions variées, au nombre de 10, étaient contenus dans des espaces appropriés: il suffit qu'un cylindre n'entre pas dans son trou pour que l'élève corrige son appréciation. En écriture, l'élève disposait d'une suite progressive d'activités exerçant le mouvement d'un tracé. Il avait la possibilité de le reproduire à volonté jusqu'à satisfaction.

«Au lieu de parler, [la maîtresse] apprend à être silencieuse, au lieu d'enseigner, elle observe.»⁴ Les qualités indispensables à quiconque veut respecter le développement de l'enfant bouleversent tout le système de l'école traditionnelle. La discipline n'est pas autoritaire, mais intériorisée par

l'élève. Il n'est plus question de nivellement des intelligences ni de compétitivité. L'enseignant observe les faits, sans juger ni préjuger. Son rôle se borne à créer et maintenir le climat nécessaire au développement spontané des élèves, à les observer pour alimenter leurs besoins intellectuels et moraux, et à n'intervenir qu'avec prudence. «Quand on parle d'appliquer la méthode Montessori à l'école officielle, on risque fort de passer pour anarchiste. Arrêter les rouages d'une organisation plus que séculaire, et les faire tourner en sens inverse, ce n'est pas une sinécure, et cela ne se fait pas en un jour. Il faut du courage, de la persévérance, de la patience, du tact [...]. Il faut encore et surtout la foi solide dans l'idéal que l'on s'est proposé.»⁵ Cette conclusion, bien que centenaire, est d'actualité!

Yvonne Cook

Yvonne Cook, professeure Ecole normale et HEP à la retraite, est présidente de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire et présidente suisse de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire.

Notes

- 1 Briod, Louise (1920). La méthode Montessori au Tessin. In *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*. Lausanne-Genève: Librairie Payot et Cie, 40.
- 2 Montessori, Maria (1923). *Pédagogie scientifique; 1. La maison des enfants*. Paris: Librairie Larousse, 2^e édition.
- 3 Ibid., 27.
- 4 Briod, Louise (1920). *Op. cit.*
- 5 Ibid.

LE SUIVI DES STAGIAIRES À L'HEURE DES TIC

RAUL VEGA

Suivre un stagiaire, c'est collaborer pédagogiquement, proposer des ressources pertinentes, planifier des séquences d'enseignement et faire un retour sur ses choix par nos observations durant ses interactions avec les élèves. Ces échanges se construisent tel un journal de bord : chaque étape, idée, ressource et commentaire sont consignés, avec des liens entre ces items. Les technologies de communication permettent un suivi de stage avec une vue d'ensemble. Nul doute que leur utilisation n'est pas une nécessité absolue et ne se fait qu'avec l'adhésion du stagiaire et du praticien formateur.

Avec un stagiaire, j'ai mis en place un système de compte rendu sous la forme d'un *wiki*, avec les outils de la plateforme Educanet2. Le *wiki* est un site web dont les pages sont modifiables par tout ou partie des visiteurs. Dans notre cadre, ce *wiki* n'était accessible qu'au stagiaire et à ses deux praticiens formateurs de deux branches distinctes pour transcrire les éléments importants que chacun voulait souligner. Suite aux visites, un entretien oral relevait des commentaires généraux sur le déroulement du cours.

Toutefois, la rédaction partagée d'un compte rendu a posteriori permettait le recul et, peut-être, un regard plus objectif sur les faits et gestes du stagiaire. Là encore, l'important, c'est l'explicitation d'événements pertinents et leur analyse. Rédiger un texte rend le travail plus approfondi. Un support tel qu'un *wiki* représente un intérêt dans la création de liens entre les commentaires, la référence à une remarque publiée auparavant ou l'ajout de ressources externes, mais aussi la recherche facile d'une information. Après une année de stage, une multitude de textes et de commentaires ont été consignés, et consultés en références lors de nos entretiens. C'est à mon avis une saine collaboration qui s'est instaurée autour de ce support.

Le *wiki* représente un bon outil de collaboration, car il permet aisément d'interagir sur la base de comptes rendus écrits. Le passage obligatoire par l'écrit donne encore plus d'assise à une démarche de pratique réflexive. Cela permet de contextualiser des événements et d'en faire une analyse plus globale. Par contre, le *wiki* n'est pas idéal pour l'ajout d'autres médias, tels des images ou des vidéos. La mise en place d'un portfolio dans lequel pourrait être intégré tout type de fichiers enrichirait les interactions. Dans une vision à long terme considérant la durée de formation, il serait intéressant qu'un tel portfolio puisse être accessible à l'ensemble des praticiens formateurs qui suivent le stagiaire. Ceci permettrait à chacun, ainsi qu'au stagiaire lui-même, de suivre son évolution par une transmission d'informations facilitée et transparente.

« Contextualiser les événements et en faire une analyse plus globale. »

L'utilisation d'un portfolio numérique est déjà réalisée à la HEP dans un cours de formation aux médias. Comme relevé par son responsable Christian Fantoli, « cet outil innovant a ainsi été vécu comme un moyen nouveau d'apprentissage, de développement de compétences touchant les



domaines tant cognitif, psycho-moteur que socio-affectif. En effet, les démarches réflexives continues et soutenues ont développé une plus grande autonomie dans les processus d'apprentissage par l'auto-régulation, l'appropriation de nouveaux outils et la confrontation d'idées pour s'améliorer. Ce type de démarche de construction et de partage de connaissances, d'évaluation a donc été particulièrement responsabilisante et motivante». Le portfolio électronique, ou un outil apparenté, favorise le suivi d'un stagiaire car il permet une multitude d'interactions et une vision globale des éléments de réflexion et d'analyse de pratique. Un des pièges à éviter est de tomber dans l'écueil du simple dossier d'échange de documents didactiques. De nos jours, un enseignant cumule beaucoup de supports de cours, si faciles à transmettre et à utiliser que le stagiaire risque de ne pas se les approprier, négligeant toute réflexion sur leur emploi. C'est donc en tentant d'éviter ce genre de pratique et en cherchant à mener à bien une pratique réflexive que je mets en avant l'utilisation des TIC, aussi bien dans mon enseignement que dans le suivi des stagiaires.

Raul Vega

Raul Vega, praticien formateur HEP, enseigne au Mont-sur-Lausanne; il est doyen de l'établissement et répondant informatique.

PROJET ÉDUCATIF ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS EPS: ENTRE UTOPIE ET RÉALITÉ

CYRILLE JACQUIER

Cette page des établissements présente un projet développé à l'Établissement secondaire de Lausanne C.-F.-Ramuz dans le cadre de l'éducation physique et sportive (EPS).

L'expérience est en relation avec le vécu de l'établissement secondaire de Lausanne C.-F.-Ramuz, où j'enseigne actuellement. Elle a démarré en 2006 en raison d'événements liés aux contraintes contextuelles locales (manque de salle de gymnastique qui obligeait les enseignants d'éducation physique à travailler à l'extérieur une période durant toute l'année scolaire), mais elle a abouti en définitive à un véritable projet pédagogique.

En tant qu'enseignants dans un collège dit «à population défavorisée» et suite à différents changements au sein de notre établissement, l'équipe des maîtres EPS s'est impliquée dans le développement d'un projet dont la finalité était de permettre aux élèves de travailler selon leur niveau et leurs compétences, sans stigmatisation parce qu'ils appartenaient à telle ou telle filière scolaire. Bien que ce projet se soit limité à la discipline de l'éducation physique, une transposition de ses résultats vers d'autres disciplines nous semble possible, à condition de permettre aux élèves de travailler selon leurs compétences dans les différents domaines d'apprentissage. Plutôt que de les enfermer dans une voie scolaire définitive pour l'ensemble des apprentissages, il pourrait s'avérer intéressant de les faire travailler dans des «groupes à niveaux», en fonction de leurs possibilités dans chaque domaine. Cela supposerait bien entendu une tout autre organisation au sein des établissements scolaires et une modification des pratiques des enseignants.

Le projet Education physique et intégration (EPI)

Ce projet a été conçu sur la base d'une analyse du cadre des pratiques existantes, des caractéristiques des classes ainsi que des aspects contextuels et institutionnels. A partir de ces constats et de leurs interprétations, l'équipe des enseignants EPS a entrepris de formuler un projet d'intervention ciblé, cohérent et efficace dans la discipline de l'EPS dont l'un des buts est de transformer des comportements observés qui dérivait (insulte, agression physique, manque de motivation, déni) en comportements souhaités.

L'organisation de cette nouvelle structure, qui a débuté en août 2006, se veut novatrice et moteur de développement pour tout l'établissement C.-F.-Ramuz. En effet, c'est un travail d'équipe qui peut susciter une motivation de la part des collègues d'autres disciplines pour favoriser la collaboration. Le projet se focalise sur la 3e période d'EPS hebdomadaire. Elle sera regroupée en deux périodes tous les quinze jours, par volée (6-7-8e), ce qui permettra de réunir les élèves des classes des trois divisions vaudoises ainsi que ceux de la classe à effectif réduit et de la classe de développement, dans le double but de :

- permettre une meilleure différenciation des approches didactiques et pédagogiques, selon le niveau de progression des élèves;
- décloisonner les trois divisions pour favoriser

la cohabitation (l'«intégration» des élèves de cet établissement). Nous voulions promouvoir l'idée que l'activité physique et les apprentissages qu'elle autorise tant aux niveaux social, affectif que moteur ne justifient pas une répartition par division telle qu'elle est organisée par notre système scolaire.

Ce projet a nécessité des réflexions et analyses préalables considérables (plusieurs journées de travail) afin de bien saisir les divers facteurs qui lui sont associés, dont notamment le fait que l'EPS permet une certaine ouverture d'esprit: «L'expérience personnelle d'un sport et de l'entraînement des sportifs devrait faciliter une posture réflexive, car c'est la seule façon de progresser vers la maîtrise» (Perrenoud, 2001, p. 3).

Ancrer le changement dans la réalité

Dans le cadre de ce projet, nous sommes partis de l'idée qu'il n'y aura pas de changement dans l'organisation de notre discipline si les acteurs impliqués ne parviennent pas à transformer significativement leur façon de penser et de pratiquer l'activité de l'EPS. Pour que ce changement puisse avoir lieu, il doit être ancré dans la réalité de l'établissement, afin de pouvoir prendre en compte la totalité des exigences et obligations contingentes (grille horaire, paradigme d'apprentissage, mode d'évaluation, etc.). Il doit en même temps avoir le droit de questionner l'organisation du travail, le rôle de chaque enseignant EPS, les règles et l'usage des ressources nécessaires afin de mettre en œuvre ce projet éducatif (ressources matérielles, organisation des locaux et lieux de travail, horaires, ressources humaines).

Il faut donc être convaincu que la démarche de chaque participant est bénéfique pour tous même si elle ne garantit pas à elle seule la résolution de tous les problèmes. La communication entre la direction de l'établissement et l'équipe EPS représente un facteur clé, qui peut favoriser – ou empêcher – un changement de pratique. Selon Gather Thurler et Maulini (2007), il s'agit avant tout de repérer, de formaliser, de capitaliser et de faire interagir les compétences existantes au sein d'un établissement scolaire. «Pour améliorer l'organisation du travail au sein d'un établissement scolaire, on peut donc supposer qu'il importe d'en-core mieux pénétrer son fonctionnement fin, notamment par le repérage de processus qu'il met en œuvre, de la manière dont ses acteurs exercent leurs rôles, exécutent leurs tâches et parviennent à développer des savoirs d'action et d'innovation leur permettant de parvenir à une plus grande efficacité pédagogique» (p. 357).

«Etre convaincu que la démarche de chaque participant est bénéfique pour tous.»

Dans ce sens, il devient indispensable que l'équipe de direction accorde non seulement les moyens (temps, locaux, financements des actions pouvant paraître nécessaires) afin de concrétiser ce projet EPI, mais surtout accepte et soutienne les changements qu'un tel projet peut exiger: grille horaire, réorganisation du plan d'études, regroupement des élèves, etc.).

Le projet d'établissement: une étape vers l'organisation apprenante

L'engagement collectif dans un projet commun est un moyen de mobiliser les acteurs en vue d'un changement de pratiques. Mais la transformation d'un système en organisation apprenante reste un processus très complexe. Il nécessite une implication des individus qui le composent. L'organisation apprenante met en jeu les personnes et leurs identités. Il existe ainsi une diversité des ressources, des savoirs, des besoins: tous les partenaires sont amenés à composer avec ces différences et à appréhender le changement de pratique. Cependant, cette démarche est difficile pour certains individus, car il y a des enjeux importants.



Les projets de changement font partie de notre rapport au monde, mais tous ne se réalisent pas, parce que le changement a un coût. Il suppose de nouveaux apprentissages, des risques d'échec, une perte provisoire de routines et de repères, le deuil de certaines habitudes, une phase de moindre efficacité. (Gather Thurler, 2000, p. 21)

Un certain courage est donc nécessaire pour s'engager dans un projet collectif qui ne se contente pas de la «logique d'action», mais s'engage dans une réelle «logique de formation» qui représentera l'un des éléments qui permettront à l'établissement, à terme, de devenir une organisation apprenante.

Du projet EPI à l'organisation «Collaboration et éducation physique» (CEP)

La conception, la mise en œuvre et l'évaluation de ce projet disciplinaire ont permis de mettre en lumière de nouvelles perspectives professionnelles, des engagements inhabituels de la part des différents acteurs. La bonne dynamique qui a pu être créée au sein du groupe nous a permis de franchir certaines étapes difficiles, de manière à éviter que les priorités individuelles ne l'emportent face aux intérêts collectifs. Tout cela a abouti à une certaine évolution des pratiques en matière d'enseignement-apprentissage, dont les élèves ont pu bénéficier, bien que l'on ait pu courir le risque de voir s'élargir le décalage entre ce qui est prescrit et le réel.

L'analyse de la situation, la réflexion, l'échange d'idées avec les collègues et la direction ont permis de construire ce projet et de développer de nouvelles compétences professionnelles.

L'engagement important du «groupe-enseignants», qui n'a pas cessé tout au long du projet, a évidemment représenté un avantage certain, engagement qui a permis à ce projet d'aboutir, tout en ouvrant la voie vers une nouvelle pédagogie.

Le mot «intégration» de l'acronyme a désormais laissé sa place au mot «collaboration», ce qui nous semblait être plus juste face au public qui officie dans cette activité; dès lors, ce n'est plus un projet, mais désormais sa structure se réorganise chaque année pour gentiment mais sûrement se pérenniser.

Cyrille Jacquier

Cyrille Jacquier est enseignant d'éducation physique et sportive à l'établissement secondaire de Lausanne C.-F. Ramuz et chargé d'enseignement à la HEP Vaud.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT PAR LA NATURE AVEC LA FONDATION SILVIVA

GLORIA LOCATELLI

La Fondation *Silviva* est un centre de compétence national dans le domaine de l'éducation à l'environnement par la nature. Elle propose des formations de base et continues qui valorisent la nature comme lieu d'apprentissage, de développement d'attitudes et de valeurs.

Silviva est une fondation à but non lucratif qui s'engage depuis plus de vingt-cinq ans pour l'apprentissage dans la nature. Partenaire principal de l'Office fédéral de l'environnement (OFEV) dans le domaine de l'éducation à l'environnement par la nature, la Fondation *Silviva* est un centre de compétence national dans ce domaine. Elle est financée par l'OFEV (mandat de prestations) et par des recherches de fonds externes. Elle propose des offres de base pour les écoles et d'autres institutions et des formations continues, qui sont autofinancées.

Education par la nature ?

L'éducation à l'environnement par la nature (EEN) met au centre de son concept la relation directe de l'homme avec la nature, lieu privilégié pour l'apprentissage. Mais comment s'y prendre pour en tirer profit ?

La Fondation *Silviva* offre depuis 2009 la formation continue *Education à l'environnement par la nature*¹. Que l'on provienne de milieux professionnels très variés – formation d'adultes, éducation spécialisée, enseignement, accueil parascolaire, métiers forestiers, environnement – une formation continue dans le domaine de l'éducation à l'environnement permet l'acquisition d'outils supplémentaires pour diversifier sa pratique professionnelle. Dans la nature, on peut aborder des thèmes complexes avec des éléments simples. La motivation à apprendre peut être stimulée davantage qu'à l'intérieur, et ce pour toutes les disciplines. Enfin, des activités régulières dans la nature sont source de santé et de bien-être.

Objectifs de la formation

La formation permet d'acquérir ou d'approfondir des compétences méthodologiques et didactiques en EEN nécessaires à la planification, la réalisation et l'évaluation de manifestations dans ce domaine. A la fin de la formation, les participants ont pu découvrir la nature et développer leur propre relation avec cette dernière; ils sont capables d'utiliser l'EEN dans leurs propres champs professionnels et de mettre sur pied des manifestations avec différents publics cibles.

Expérimenter, connaître, transmettre

Cette formation se base sur une pédagogie active axée sur l'expérience dans le milieu naturel. Quatre-vingts pour cent des cours se déroulent à l'extérieur. Par de nombreux exemples concrets et proches de la pratique, par des mises en situation et des apports théoriques, elle permet de découvrir comment utiliser la nature comme lieu d'apprentissage complémentaire. Travaux de groupe, travaux individuels, échanges et analyses de pratique font partie intégrante de la formation. Des approches multiples (artistique, sensorielle, systémique, expérimentale, récréative, ludique, coopérative, etc.) permettent une diversification des compétences activées au cours des différents modules.

Des méthodes variées

Bricoler avec des matériaux naturels, sentir, toucher et contempler la forêt de l'intérieur. Partir à la recherche des insectes, des fleurs et observer les interactions entre les différents organismes d'une prairie. Comprendre le développement durable à l'exemple de l'exploitation des forêts suisses. Construire une œuvre d'art dans et avec la nature. Toutes ces activités sont riches en expériences et permettent de construire et de renforcer le lien que l'homme entretient avec la nature. En fonction de ses besoins, elles serviront également à la transmission de connaissances sur la nature ou alors, selon l'approche choisie, au développement d'autres compétences, par exemple, la vie en groupe, la prise de décision, la coopération.

Partenariat et durée de la formation

Le cycle de formation complet permet d'obtenir un certificat d'études avancées (CAS) délivré par notre partenaire *hepia* (Haute Ecole du paysage, d'ingénierie et d'architecture de Genève), qui correspond à dix crédits ECTS². D'une durée totale de vingt-sept à trent jours, il peut être suivi en cours d'emploi et réparti sur deux à quatre ans. Il représente une charge de travail globale d'environ trois cents heures. La formation est modulaire et il est possible de suivre uniquement certains cours au choix. La première volée a obtenu son diplôme en 2011. Une troisième volée commencera la formation, avec le module de base, en mai 2013. Une journée d'information est planifiée en mars 2013.

Gloria Locatelli

Gloria Locatelli est cheffe de projet en Suisse romande pour la Fondation *Silviva*, ingénieure forestière et de l'environnement et titulaire d'un diplôme FSEA 1.

Notes

- 1 Renseignements et inscriptions: Fondation *Silviva*, Coordination romande, c/o CEFOR, CP 252, CH-3250 Lyss, 044 291 21 89 - info-romandie@silviva.ch - www.silviva.ch/formation
- 2 Système européen de reconnaissance des prestations d'études.

REQUIEM ET CHANTS DE L'AU-DELÀ À LA CATHÉDRALE DE LAUSANNE

JEAN-CLAUDE BOSSEL

En mai prochain, le Chœur des gymnases lausannois donnera un concert à la cathédrale de Lausanne, avec une reprise de son programme de la saison 2000-2001: le célèbre *Requiem* de Mozart, suivi en seconde partie d'une œuvre intitulée *Chants de l'au-delà*, composée par Jean-Claude Bossel, l'auteur de cet article.

Deux fois déjà, j'ai eu le plaisir de composer pour le Chœur des gymnases lausannois. La dernière fois, en avril 2005, le programme comprenait la *Messe en ut* de Mozart, suivie de mon *Jugement de Paris*, donné en création à la Cathédrale de Lausanne. Ce programme résonnait alors en écho, amplifié par une exposition-installation présentée à l'Espace culturel Arlaud de Lausanne au cours de ce même mois, au concert donné quatre ans plus tôt avec le *Requiem* de Mozart suivi de mes *Chants de l'au-delà*, programme qui sera repris en mai prochain¹.

Le Chœur des gymnases lausannois

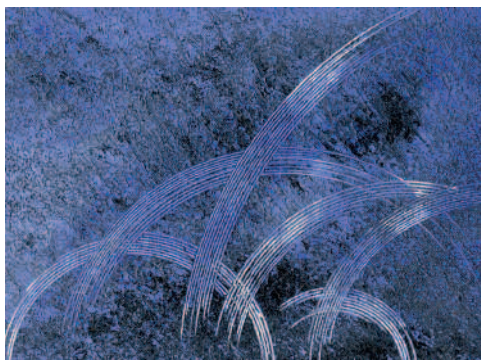
Dirigé par Olivier Piguët, maître de musique au gymnase Auguste-Piccard, le Chœur des gymnases lausannois offre aux étudiants une opportunité de s'initier au chant choral dans le cadre d'un cours facultatif donné une fois par semaine dans chaque gymnase. Une répétition supplémentaire regroupant tous les élèves-choristes a lieu une fois par mois, un samedi matin. Lorsque les dates des concerts approchent, un stage intensif de trois jours est mis en place, avec séances de travail le matin, l'après-midi et le soir. Ensuite, les solistes professionnels font leur apparition, puis les musiciens de l'orchestre. Enfin arrive le soir de la générale, puis celui du concert, au cours duquel les élèves pourront découvrir de l'intérieur tout ce qu'implique concrètement l'exécution d'une

œuvre de l'envergure d'une messe de Mozart ou de Puccini, ou encore du *Messie* de Haendel.

Requiem et Chants de l'au-delà

Le *Requiem* de Mozart, comme tous les principaux requiems de l'histoire de la musique, est basé sur le texte en latin de la messe des morts. Ce texte comprend, outre les composantes communes à toutes les messes du rite catholique (*Kyrie*, *Gloria*, *Sanctus-Benedictus*, *Agnus Dei*), deux séquences particulières à la messe des morts, le *Dies irae* et le *Libera me*, qui se substituent au *Credo*.

La Cathédrale Bleue (acrylique, 1996). Peinture de l'auteur.
La partition des *Chants de l'au-delà* s'achève par l'évocation en musique d'un rêve intitulé *La Cathédrale Bleue*, extrait du Journal de rêve de l'auteur. La narration de ce rêve est confiée, en récitatif, au soliste basse: «*Une grande église... vide... peut-être une cathédrale... tout est bleu...*»



Face à cette vision bien particulière de la mort et de l'au-delà, mise en musique par Mozart il y a plus de deux siècles, mes *Chants de l'au-delà* proposent, au travers d'un langage musical d'aujourd'hui, une ouverture vers d'autres approches et d'autres regards sur ces mêmes thématiques et, de manière plus générale, sur le rêve et l'imaginaire, les états modifiés de conscience et ce que les sciences humaines nous apprennent du rapport symbolique que nous entretenons avec ces données anthropologiques fondamentales. Les sources d'influence de cette partition (œuvres de Carl Gustav Jung, Claude Lévi-Strauss, Richard Wagner, etc.) feront l'objet d'une présentation plus approfondie dans un prochain numéro de *Prismes*, après que le concert aura eu lieu.

Jean-Claude Bossel

A côté de son activité de maître de mathématiques au gymnase Auguste-Piccard, à Lausanne, Jean-Claude Bossel est actif dans plusieurs domaines artistiques et culturels, notamment la composition musicale (www.bossel-musique-concept.ch) et la peinture (www.bossel-art-concept.ch). Ses chants de l'au-delà ont donné lieu à un mémoire de DEA intitulé «*Rêves, états modifiés de conscience et créativité artistique*», qu'il a soutenu en 2004 au DIHSR (Département interfacultaire d'histoire et sciences des religions) de l'Université de Lausanne.

Notes

- ¹ Pour tout renseignement concernant les prochains concerts du Chœur des gymnases lausannois, voir le site internet www.cdgy.ch.

PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ EN CLASSE DE LANGUE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE

ISABELLE PUOZZO CAPRON

L'auteure présente une recherche exploratoire terminée en juin 2012, dans laquelle elle conceptualise des fondements théoriques de la pédagogie de la créativité, expérimentée dans une école professionnelle.

En pratique, qu'est-ce qu'une pédagogie de la créativité ?

Une pédagogie de la créativité n'implique pas de modification de la planification de l'enseignant. Au contraire, l'idée est de penser des tâches créatives qui s'insèrent dans les contenus disciplinaires.

Deux types de tâches peuvent être élaborées : avec ou sans l'objet. La première consiste à faire produire aux élèves des objets créatifs, en lien avec l'apprentissage en cours, qu'ils socialisent à la classe sous la forme d'une production écrite ou orale. La créativité a pour but d'amener l'élève à réfléchir sur comment insérer le contenu disciplinaire dans l'objet créatif et comment ensuite construire, de manière pertinente, sa production. Pour cela, il est nécessaire de maîtriser des contenus fondamentaux, par exemple la métaphore dans une séquence d'apprentissage sur un genre textuel. L'une des contraintes pourrait être d'insérer une métaphore si possible visible à l'intérieur l'objet et obligatoirement dans la production orale. L'élève doit, dans un premier temps, comprendre le fait qu'une image soit en mesure de produire un effet poétique particulier. Puis, il doit transposer ce principe dans l'objet créatif et dans sa production linguistique. Il entre dans le processus d'assimilation d'une connaissance procédurale : créer un effet esthétique adapté à son objet et à son texte. Si l'enseignant demande simplement de relever les métaphores, la tâche montre un apprentissage de la connaissance déclarative, mais

pas procédurale. Bien sûr que l'objet créatif n'est pas obligatoire pour effectuer ce passage ; ce qui est beaucoup plus significatif dans l'appropriation de l'objet d'apprentissage, c'est la dimension émotionnelle et une approche différente. Aden (2009) montre que la créativité permet de « refonder l'acte d'enseignement-apprentissage en le structurant à partir de nouveaux concepts ». La créativité devient alors la médiatrice entre les savoirs et la production de l'élève favorisant ainsi à la fois l'acquisition de connaissances et de capacités et le développement d'une compétence qui se manifeste par le biais d'une performance. Ceci implique qu'un enseignant qui choisit de pratiquer la pédagogie de la créativité doit, de prime abord, réfléchir sur les contenus disciplinaires fondamentaux à maîtriser pour réaliser une tâche créative dans une discipline.

Dans le cadre de ma recherche, l'objet créatif est lié à l'apprentissage de la francophonie. Les élèves choisissent un pays francophone parmi ceux du Maghreb, de l'Afrique noire, des territoires d'outre-mer, et ils réalisent un exposé oral en présentant sa situation géographique, son ancrage ou dés-ancrage historique et culturel dans le monde francophone. Pour la dimension culturelle, ils doivent produire un objet créatif avec un matériel de leur choix, réel ou virtuel, représentant la culture locale. Il est nécessaire d'expliquer aux élèves que l'objet accompagne et favorise le processus de compréhension. L'idée sous-jacente est que cet objet créatif permet à l'élève de développer son imagination et de s'appuyer sur un support qu'il a lui-

même construit afin de stimuler un état émotionnel qui lui permet de se percevoir plus efficace.

« Un enseignant qui choisit de pratiquer la pédagogie de la créativité doit réfléchir sur les contenus disciplinaires fondamentaux à maîtriser. »

La deuxième tâche créative, celle sans objet, consiste à travailler sur la dimension empathique de la créativité qui vise la compréhension de l'autre, de sa situation, de ses émotions, tout en restant soi-même. Cela se matérialise par la théâtralisation de textes littéraires ou personnels, de débats construits autour de personnages fictifs ou réels. Pour comprendre un personnage et le jouer, un travail cognitif sur ses émotions s'avère nécessaire. Une double distanciation se met alors en place : distanciation liée au phénomène de l'empathie et distanciation entre la réalité de l'apprenant et celle du personnage, ce qu'Aden (2008) nomme « distance psychologique ». La deuxième distanciation, indubitablement liée à la première, m'intéresse tout particulièrement comme concept-clé à la notion de créativité. En effet, plus la distance entre le personnage (au niveau de l'âge, du cadre spatio-temporel, de sa situation) et l'élève est grande, plus l'effort cognitif sur la compréhension des émotions du personnage est important.

Ceci implique au début de réduire cette distance, puis de l'augmenter progressivement afin de complexifier et de favoriser ce travail cognitif de compréhension des émotions à transmettre. D'où l'intérêt de partir avec les plus jeunes de leurs productions, ou de textes qui leur sont proches, et de leur demander de les théâtraliser sans les

emprisonner dans l'objet théâtre: pas besoin de scène ou de projecteurs pour construire des saynètes et s'approprier les textes. J'ai expérimenté un débat autour de l'immigration en Italie qui vise une appropriation du concept d'argumentation. Une activité théâtrale propédeutique au débat, où les apprenants vont essentiellement s'exprimer avec le corps, a pour objectif de faire comprendre aux élèves les émotions en jouant un personnage imaginaire (Aden & Anderson, 2005; Croset, 2007; Aden, 2010). Ensuite des dossiers ont été réalisés en vue de constituer une ressource pour la construction des arguments. Cette expérience creuse en profondeur la relation entre cognition et émotion par le biais d'un débat de deux modules, géré par un élève.

Cette recherche exploratoire se focalise sur deux dimensions, l'objet artistique et l'empathie comme sources de créativité, mais une recherche plus approfondie permettra d'analyser les processus de créativité à d'autres niveaux comme celui de la linguistique par exemple.

Fondements et réflexion théoriques d'une pédagogie de la créativité

Une pédagogie de la créativité s'articule autour d'une triade significative pour apprendre: créativité, émotion et cognition. Du côté de la psychologie de la créativité, Lubart (2003) définit l'état émotionnel comme un stade court et intense qui est la réaction à un stimulus externe. Dans le cadre de la pédagogie de la créativité, ce stimulus serait un objet créé par un apprenant. Cette démarche est expérimentale dans le sens où l'on s'intéresse aux «effets d'un état émotionnel [...] positif ou négatif (joie, tristesse, surprise) sur la performance à des tâches de créativité». Pourtant, si Lubart envisage un continuum entre émotion et créativité, j'interroge plutôt le continuum créativité/émotion dans le contexte de classe de langue. En effet, en référence au domaine des arts, la perception même d'une œuvre suscite des émotions, dites esthétiques, à celui qui la regarde. Holley (1996) affirme que le «premier niveau de plaisir» est provoqué par les «constituants élémentaires de l'œuvre», tels que la couleur pour une œuvre ou le timbre pour la musique. Vient ensuite la «composante cognitive» apportée par celui qui contemple l'œuvre. Cette composante cognitive

qui «nourrit» le «plaisir esthétique» se définit en termes de «connaissances, de références, de comparaisons». Ce lien triadique entre l'œuvre, l'émotion et la cognition peut être repris au niveau de la pédagogie de la créativité en classe.

Par une telle démarche, l'enseignant fait en sorte que la mémoire de travail puisse réactiver de la mémoire à long terme en cas de besoin. L'ancrage cognitif est double: il est à la fois lié à la dimension émotive de l'objet créatif et à la dimension cognitive liée au processus d'appropriation de l'apprentissage par le biais de l'objet créatif.

Entre le terrain et la recherche, une collaboration fructueuse

Les apprenants qui ont le plus de difficultés dans l'apprentissage des langues se retrouvent encore plus pénalisés durant une performance en situation d'évaluation. La démarche de cette recherche est de tenter de les accompagner dans la gestion de leurs émotions parasites et dans l'appropriation de l'objet d'apprentissage. C'est un détour pour leur donner la possibilité d'atteindre les mêmes objectifs. De plus, l'apprentissage se construit autour de la dimension émotionnelle, il sera donc d'autant plus significatif et perdura.

Les enseignants mettent déjà en place des activités ludiques pour varier les modalités d'enseignement. Toutefois, cet article tente de présenter quelques réflexions théoriques qui facilitent la légitimation, au niveau scientifique, des pratiques et la conceptualisation d'une théorie qui peut enrichir, ou parfois changer, les pratiques. Pour cela il est nécessaire d'aller sur le terrain et d'expérimenter de manière constructive les hypothèses. Cet article vise à mettre en lumière l'importance d'une collaboration entre le terrain et la recherche pour apporter des méthodes différentes et construites pour un apprentissage efficace, en profondeur, qui répond à l'hétérogénéité des élèves, avec aussi un objectif pédagogique: la valorisation des compétences des apprenants.

Isabelle Puozzo Capron

Isabelle Puozzo Carpon est docteur en sciences du langage, chargée d'enseignement à la HEP Vaud et professeur vacataire à l'Université de la Vallée d'Aoste.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

À DÉCOUVRIR

LE MUSÉE DE L'IMMIGRATION À LAUSANNE: VALORISER LES CULTURES D'ICI ET D'AILLEURS

Enseignant, Ernesto Ricou a constaté que certains jeunes avaient des problèmes d'intégration en classe, dans leur lieu de vie, parfois même une honte à dire leurs origines.

Il a relevé un défi, rattaché à sa propre histoire: concrétiser dans son petit musée de l'immigration la mise en lien entre individus et nationalités du monde entier, en faire un laboratoire de multiples expériences humaines.

Le patrimoine se constitue peu à peu avec l'aide de Suisses et d'étrangers, qui apportent chacun leur brique à cette réalisation. A disposition du public, des valises offertes par les migrants contiennent des objets personnels à valeur symbolique: des cartes postales, des chaussures, un vieil appareil de photo... Dans le coin didactique, jeunes et adultes trouvent des informations sur tel ou tel pays.

Comme l'affirme Ernesto Ricou: «Sauvegarder la mémoire, se montrer attentif à la valeur de chaque culture, permettre au plus petit groupe de se sentir reconnu et, réciproquement, transmettre aux jeunes le respect du pays d'accueil... on est en pleine éducation! L'acceptation des différences est une question ancienne, il faut sans cesse réinventer les moyens de coexister. Nous transportons tous notre valise, plus ou moins chargée de nos souvenirs, de nos expériences de vie, de nos liens sociaux et culturels.»

Au musée est rattaché l'atelier CasaMundo, actif dans les animations ou les expositions, comme celle de Jorge Valadas jusqu'au 8 décembre.

Informations: Musée de l'immigration, Tivoli 14, 1007 Lausanne, 021 648 26 67
Ouvert le mercredi 10 h-12 h / 14 h-18 h
et le samedi 14 h-18 h

PRISMES

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs, des chercheurs et des partenaires de l'école, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes.

Vous pouvez également commander séparément l'un des anciens numéros.

- 1 Transitions
- 2 L'art à l'école
- 3 Jalons pour une éthique
- 4 Favoriser les apprentissages
- 5 Partenariats
- 6 Sciences et mathématiques à l'école
- 7 La pédagogie au fil de l'histoire
- 8 Apprivoiser... aimer les langues
- 9 Epuisement et ressourcement
- 10 Savoirs, pratiques et apprentissages
- 11 Questions sociales vives
- 12 Neurosciences et pédagogie
- 13 Intégration et inclusion à l'école
- 14 Le métier d'enseignant... une profession ?
- 15 Créativité: de l'espace pour une pensée libre
- 16 La culture vers des horizons nouveaux

Les numéros 2 et 13 sont épuisés: version pdf sur www.hepl.ch/prismes

PROCHAIN NUMÉRO

Prismes N°18 aura pour thème *L'éducation au développement durable* et paraîtra en mai 2013. Le délai rédactionnel est fixé au 31 janvier 2013.

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

Vernissage de *Prismes* 17

Diversité à l'école: et si on s'intéressait aux petites différences ?

Pour approfondir la thématique, les auteurs et les lecteurs sont cordialement invités au prochain café pédagogique qui se déroulera le **Mercredi 13 février 2013** **19h30 à 21h30** HEP Vaud, av. de Cour 33, Lausanne (salle indiquée sur les écrans).

INTERNET

Retrouvez notre publication sur:

www.hepl.ch/prismes

CONTACTS

Vous voulez proposer un article ou un sujet, réagir, commenter, merci de vous adresser à la rédaction: prismes@hepl.ch

ABONNEMENT

Pour vous abonner gratuitement à *Prismes* écrivez à: prismes@hepl.ch

IMPRESSUM

Editeur responsable

Le comité de direction de la HEP Vaud

Responsable de publication

Barbara Fournier

Rédactrice responsable

Régine Clottu

Rédacteurs

Alain Chaubert, Nicolas Christin, Jean-Louis Paley

Experts pour le dossier du numéro

Phillipe Perrenoud, professeur honoraire UNIGE

Marc Pidoux, professeur formateur HEP

Coordonnées

Rédaction

HEP Vaud

Av. des Bains 21

CH-1014 LAUSANNE

Tél.: +41 (0)21 316 09 31

prismes@hepl.ch

www.hepl.ch/prismes

Maquette, réalisation et photolithographie

atelier k, Lausanne, www.atelierk.org

Crédits photos

pp. 1, 2, 4, 8, 9, 14, 15, 21, 27, 31, 32, 33, 38, 39, 45, 46, 63, 64,

Alain Kissling, atelier k

p. 51 Pierre-Antoine Grisoni, Strates

p. 52 Félix Imhof

p. 59 Jean-Claude Bossel

Impression

PCL Presses Centrales SA, Renens

Tirage

5500 exemplaires



CHLOÉ, 10 ANS, ÉLÈVE DE 4^e ANNÉE, ÉCHICHENS



PRISMES 17 / DOSSIER: DES DIFFÉRENCES BANALES / L'ENNUI NAQUIT UN JOUR DE L'UNIFORMITÉ / DE QUI LA CAUSE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ EST-ELLE LA CAUSE? • PHILIPPE PERRENOUD / AUX SOURCES DE LA DIFFÉRENCIATION • SYLVIANE TINEMBART / AU-DELÀ DE LA COMMUNICATION DES CONTENUS: UNE VISION PLUS FLEXIBLE DE L'ENSEIGNEMENT • LUC PRUD'HOMME ET GENEVIÈVE BERGERON / DANS LA VIBRATION DES DIVERSITÉS ACCORDÉES... • BARBARA FOURNIER / DIFFÉRENCIER POUR MIEUX RASSEMBLER • MARIE-PAULE MÜLLER-PIUBELLINI / DES ENSEIGNANTS BIEN SEULS FACE AUX ENJEUX DE LA DIVERSITÉ • BARBARA PFISTER GIAUQUE, ELETTRA FLAMIGNI ET ISABELLE CAPRANI / DIFFÉRENCIATION: LES PRESCRITS DU CADRE LÉGAL SCOLAIRE VAUDOIS • ALAIN CHAUBERT / DIFFÉRENCIER À PLUSIEURS: MISSION IMPOSSIBLE? • BERNARD SAVOY / DÉMARCHES ET DISPOSITIFS / GESTION DE CLASSE ET PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE • MARC PIDOUX / RENONCER À LA SCÈNE • MADELINE DEMAUREX / CONTRETEMPS DANS LA VIE DES CHRONOMAÎTRES... • ERIC WALTHER / OBSERVER D'ABORD! • ALAIN CHAUBERT / FRAGMENTS D'UN ITINÉRAIRE SINUEUX • SAÏD KHAMLICHY / CONCEPT PÉDAGOGIQUE DU REPUIS • FRÉDÉRIC SCHÜTZ ET NOÉMI WÜRTZNER / JEUX COOPÉRATIFS: UN ESPACE CRÉATIF POUR VIVRE LA RENCONTRE • FRÉDÉRIQUE REBETZ ET CATHERINE AMENDOLA / WALTHER TESSARO: QUESTIONS-CLÉS DE LA DIFFÉRENCIATION • ALAIN CHAUBERT