

PRISMES

L'ÉCOLE DU FUTUR :
ENTRE HIGH-TECH
ET CHEMINS
DE TRAVERSE



PRISMES 20 : TROIS PHOTOGRAPHES SUR LE LIEU D'UNE RENCONTRE IMPROBABLE

ALAIN HERZOG

Alain Herzog est photographe à l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, son aire principale d'activité. Il serait en effet incongru d'évoquer l'école du futur sans plonger dans les espaces privilégiés où s'explore et s'édifie une part visible des artefacts qui contribuent à l'évolution – plutôt qu'à la révolution – de l'enseignement et des apprentissages. Répondant à notre invitation, Alain Herzog nous propose une visite guidée éclair au cœur de l'école du futur made in EPFL.

Après avoir étudié à l'Ecole d'arts appliqués de Vevey, Alain Herzog devient photographe indépendant en 1984. Très polyvalent, il est aussi à l'aise dans le portrait que dans l'événementiel, dans le traitement de sujets scientifiques vulgarisés ou pointus que dans la photographie d'architecture. Son travail le conduit également fréquemment en Afrique, où il réalise des reportages pour le compte de différentes ONG.

La pratique de la photographie reste pour lui un vecteur essentiel de transmission d'émotions et il conçoit son travail au quotidien comme une contribution modeste au partage des connaissances.

LUCIEN AGASSE

Lors d'un séjour récent aux Etats-Unis, Lucien Agasse, 24 ans, médiamaticien à l'Unité communication de la HEP Vaud, mais également photographe autodidacte indépendant talentueux, saisit au vol quelques clichés pour Prismes dans trois lieux cultes de New York : Manhattan, Brooklyn et Central Park.

Il croise ainsi une classe en balade sur la High Line de Manhattan, où une vingtaine d'élèves, tous équipés de leur tablette numérique, parcourent l'ancienne ligne de métro transformée en coulée verte.

A Brooklyn, dans le quartier de Carroll Gardens, il repère les affiches d'une école qui fait de la publicité pour des cours à la carte destinés aux tout-petits. Au programme, classes de cuisine, de musique, de créativité.

C'est sur une véritable « école de la rue » que s'arrête enfin le regard de Lucien Agasse, à Central Park. Un groupe de danseurs acrobates fait le show. La démonstration rythmée et comique qu'ils présentent exige de nombreuses heures de mise en scène et de répétition.

ELENA SHUMILOVA

Architecte et designer, Elena Shumilova se prend de passion pour la photographie en 2012. Munie de son objectif 135 mm, elle arpente la campagne moscovite, où elle vit le plus clair de son temps. Jour après jour, saison après saison, à l'intérieur de la datcha ou en extérieur, elle photographie ses deux fils et les nombreux animaux de ferme qui les accompagnent, chiens, chats, lapins, moutons, poules, canards.

Quand la jeune mère poste ses images sur des sites dédiés à la photographie, elle est loin d'imaginer jusqu'où va la porter la vague internet. On la publie dans le Huffington Post, sur ABC News, sur les réseaux sociaux, où ses photos sont vues des millions de fois, partagées des milliers de fois. En peu de temps, elle acquiert une renommée mondiale.

Extraordinairement attentive à la composition, à la pose, à la lumière, Elena Shumilova est évidemment très loin de faire des « photos de famille ». Elle explique que son travail consiste à recréer une réalité à partir d'une pensée, d'une représentation intérieure et que le résultat qu'elle obtient la surprend en permanence. Et c'est justement cette approche conceptuelle d'une grande rigueur qui permet le libre et complet déploiement de cette émotion poétique qui, élargissant progressivement les sphères de l'intime, illumine tout à la fois le regard de la photographe, de ceux qu'elle photographie et de ceux qui les contemplent.

L'appareil photo d'Elena Shumilova esquisse ainsi avec une infinie tendresse ce chemin de traverse qu'est l'enfance et célèbre son lien avec une nature proche, inspirante, bienveillante, quoique mystérieuse, formidable école buissonnière dans laquelle l'essentiel restera pour toujours à apprendre et à rêver...

Barbara Fournier
responsable de publication



ÉDITORIAL Régine Clottu	5
VISIONS DE L'ÉCOLE ET DE SON AVENIR	
L'école du futur, vers une innovation technologique à tout prix? Florence Quinche	6
Regards croisés d'étudiants de la HEP Vaud	10
Commencer à enseigner aujourd'hui, dans et pour quelle école?	12
DÉFIS DE SOCIÉTÉ	
Repenser l'école à la lumière de la révolution numérique Sandra Enlart	14
Comment les parents conçoivent-ils leur place et leur rôle dans l'école du futur? Comité cantonal de l'apé	16
Accepter de se laisser dérouter José Ticon	17
L'exemple scolaire américain Éric Hintermann	20
Les technologies de l'information et de la communication façonneront-elles l'école de demain? Saïd Khamlichi	21
Neurosciences, cognition et sciences de l'éducation: entre alliance et mésalliance Pierre-André Doudin et Éric Tardif	23
« Mon métier d'enseignante n'est plus le même » Marie-Paule Muller Piubellini	26
« Créer un lien solide entre le monde virtuel et le monde réel » Mischa Schlumberger	27
La cyberaddiction chez les adolescents en question Philippe Stephan	28
Pour le futur, les jeunes donnent de l'importance à leur qualité de vie et aux valeurs écologiques Entretien avec Marie-Christine Boulon	30
Permettre aux enfants gravement malades ou en fin de vie d'apprendre à l'hôpital et dans l'école ordinaire Christine Fawer Caputo	32
OUTILS AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE	
La technologie d'aide pour les élèves bénéficiant de mesures renforcées: un plus certain, mais à certaines conditions Elvio Fisler	34
Construire l'école du futur à l'aide des MITIC Douglas Armendone	38
eTalk: un nouvel outil d'édition multimédia Nicole Durisch Gauthier	39
« Sortez vos tablettes! » Entretien avec Christian Fantoli	40
Les technologies d'aide à l'apprentissage pour tous: un ouvrage alliant pratique et réflexion Valérie Angelucci et Nadia Rousseau	42
RÉSISTANCES ET AUTRES APPROCHES	
La créativité, un levier pour l'apprentissage de Petite Poucette Isabelle Capron Puozzo	44
Partager et protéger ses données: une double logique à l'œuvre Anouk Zbinden	46
La nature au cœur de l'école du futur? Pauline Chaubert, Philippe Bajna, Andrea Zuffellato	48
FORUM	
ACTUALITÉS HEP	
« Donnons du goût aux savoirs pour donner le goût du savoir » Entretien avec Isabelle Capron Puozzo	52
« Pour changer le monde, il faut d'abord le rêver » Entretien avec Sylvie Cromer	54
« Non, l'école n'est pas égalitaire » Entretien avec Farinaz Fassa	56
Novembre 2014: 825 nouveaux diplômés	58
Ethique et cultures religieuses en tensions	60
Les questions vives de la démocratie	60
LES LIVRES ONT LA COTE	
Nouvelles technologies: quels impacts? Henriette Cochard et Delphine Rod	61
LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS	
Projet de l'Établissement primaire de Morges-Est Marianne Chaubert, Catherine Binetti et Anne Fournand	62
LA PAGE DES ÉTUDIANTS	
Investissement parental au cours du 2 ^e cycle primaire vaudois: un travail de séminaire dans le cadre du MASPE David Piot	64
LA PAGE DES PRAFOS	
Les praticiens formateurs vaudois sont branchés Xavier Kuentz	65
DES SIÈCLES DE DÉBAT	
Musée scolaire virtuel: témoignage vivant d'un patrimoine caché Yvonne Cook	67
LA SOURCE AUX IDÉES	
Faire du Musée olympique le support d'apprentissages multidisciplinaires Anne-Gaëlle Lardeau	70
Enseigner l'économie avec iconomix Sébastien Bétrisey	
AUTRES REGARDS	
Discipline à l'école: récit du recadrage d'une classe de 4P Philippe Corbaz	73
IMPRESSUM	
	75

UN VINGTIÈME NUMÉRO POUR PORTER LES REGARDS SUR L'ÉCOLE DU FUTUR

RÉGINE CLOTTU, RÉDACTRICE RESPONSABLE



A l'occasion d'un vingtième numéro, quelques réflexions sur le chemin parcouru sont traditionnellement de mise. Peut-on considérer que notre revue a atteint sa maturité ou sa majorité? *Prismes* a vécu de nombreuses évolutions, par exemple la constitution patiente de partenariats en vue de la création de nouvelles rubriques, des changements dans la maquette graphique ou le passage en quadrichromie.

L'une des auteures du premier numéro mentionnait Arnold Van Gennep, ethnologue du début du siècle passé: «Vivre, c'est sans cesse se désagréger et se reconstituer, changer d'état et de forme, mourir et renaître.» C'est ainsi que le parcours de *Prismes* pourrait être décrit, parcours non pas rectiligne, mais avec de nombreux virages et détours, avec des chemins caillouteux en pente et d'autres, plus facilement accessibles, qui, chaque fois, ont pu faire avancer *encore et encore*

la réflexion vers de nouvelles idées et de nouveaux aménagements. C'est ce que l'équipe de rédaction, dès la fondation de la revue, s'est attachée à réaliser.

Comme tout développement vers l'âge adulte, *Prismes* a vécu des maladies d'enfance et la constitution d'une identité. Une thématique phare a été choisie pour chaque numéro avec un dossier approfondi, tout en se laissant la liberté de publier des articles variés et d'aborder d'autres sujets. Notre revue a tenté de créer des ponts entre formation et terrain de l'enseignement. Etant sensible à son lectorat, elle a fait dialoguer les auteurs entre eux et les auteurs avec les lecteurs dans le but de favoriser la prise de recul et la pratique réflexive en lien avec le métier d'enseignant. Comme l'école intéresse de nombreuses personnes, *Prismes*, dès le premier numéro, a visé le défi de s'ouvrir aux partenaires de l'école, parents, autorités, associations, universités. Ces différentes catégories sont largement représentées parmi les auteurs dont le nombre, après ce numéro 20, se monte à près de cinq cents.

Prismes a constamment tenté d'atteindre son lectorat par des articles fondés sur des recherches actuelles tout en laissant une large place à des récits d'expériences. C'est le cas dans ce numéro 20, où les textes relatant un témoignage sont mis en évidence par la couleur des titres. Progressivement et au fil du temps, les marques d'intérêt de nos lecteurs nous ont encouragés, des demandes d'abonnements arrivant régulièrement à la rédaction. Mentionnons qu'actuellement notre fichier compte plus de cinq cent cinquante abonnés individuels, mais aussi des institutions et des bibliothèques dont l'origine dépasse largement nos frontières cantonales et fédérales.

Venons-en au numéro que vous avez entre les mains: «*L'école du futur: entre high-tech et chemins de traverse*». Si l'école du futur ne se limite pas à l'avènement des nouvelles technologies, les interrogations sont multiples quant à la place qu'il

convient de leur donner à l'école, sachant que l'accès aux innombrables informations *en ligne* ne garantit pas la capacité de construire des connaissances structurées. Un champ de travail se déploie dans ce domaine, différent, mais nécessaire, dans le cadre duquel l'enseignant voit son rôle changer. Il n'est plus le détenteur unique des savoirs à enseigner, mais doit tirer parti des perspectives ouvertes pour l'école. C'est ce que plusieurs auteurs de ce numéro illustrent dans leurs contributions. Cependant, des risques se font jour, notamment pour les élèves et les jeunes, par le recours exagéré aux technologies à tout moment du jour (et de la nuit!). Voit-on apparaître alors une nouvelle «addiction»? L'école se doit d'être vigilante tout en ne diabolisant pas un développement de l'adolescent qui peut se faire aussi avec les technologies. Toutefois, des mouvements alternatifs se développent, en Suisse allemande d'abord, puis en Suisse romande, en vue de proposer une école proche de la nature et l'apprentissage par l'expérience.

De plus, ce numéro 20, un peu plus long que les précédents, offre également un supplément consacré à l'événement phare qui s'est déroulé en février et mars 2014 à la HEP Vaud autour d'un des pédagogues majeurs du XX^e siècle: Célestin Freinet. Nous souhaitons à nos lecteurs beaucoup de plaisir et d'intérêt dans la découverte de cette édition spéciale qui marque le dixième anniversaire de *Prismes*.

Note

- 1 Van Gennep, A. (1909, rééd. 1981) *Les rites de passage*. Paris: Picard.

L'ÉCOLE DU FUTUR, VERS UNE INNOVATION TECHNOLOGIQUE À TOUT PRIX ?

FLORENCE QUINCHE

L'école fait face à de nouveaux défis dont les nouvelles technologies font partie. Comment le rôle de l'enseignant et l'apprentissage des élèves se modifient-ils ? Quel investissement nouveau pour l'enseignant et quel impact sur la perception de son identité professionnelle ? Ne faudrait-il pas questionner le lien entre l'innovation technologique et l'innovation pédagogique, le rapport au savoir et le savoir-vivre ensemble ?

Ecole et futur: une longue histoire

Le thème de l'école du futur n'est, paradoxalement, pas nouveau ! Chaque époque imagine son école du futur. En effet, imaginer ce que les prochaines générations apprendront, dans quels lieux, avec quels moyens ? Toutes ces questions traversent l'histoire de l'éducation et de l'enseignement. Car l'éducation et l'enseignement sont intrinsèquement tournés vers le futur, ils témoignent de ce que l'on veut transmettre aux générations montantes, mais aussi de ce qu'on imagine comme société et comme citoyens à venir, tant sur le plan des possibles que sur celui des risques.

Innovation et technologie

Qu'est-ce qu'innover ? Est-ce la simple « adaptation à un contexte qui change » ? Dans ce cas, l'enseignant innove chaque année, et même chaque semaine, car ses élèves évoluent en permanence, aussi bien intellectuellement et physiquement que sur le plan des compétences et des aptitudes sociales. Mais le langage de l'innovation, ces dernières années, s'est un peu restreint : il fait le plus souvent implicitement référence à une certaine vision, selon laquelle il faut innover pour rester compétitif, se démarquer de ses concurrents et proposer sans cesse des nouveautés aux consommateurs.

L'univers des nouvelles technologies s'intègre parfaitement dans cette vision restreinte de l'innovation, d'où la méfiance compréhensible de nombreux enseignants face à leur introduction en classe. Comment recentrer l'objectif de l'innovation sur la formation de l'élève, sur son développement intellectuel, humain, et social ?

« L'élément constant n'est pas le résultat, mais les questionnements qu'ont générés ces nouveaux outils : faut-il les utiliser ? Comment ? »

L'introduction de l'écriture et la démocratisation du livre ont constitué des innovations techniques qui ont eu des répercussions très importantes sur la façon d'enseigner. Mais force est de constater que la même innovation technologique, dans un contexte autre, produit des changements parfois très différents, liés notamment à la culture de l'enseignement, à ses objectifs et à ses valeurs. Il y a mille façons d'utiliser un livre ou une ardoise pour enseigner et pas de déterminisme absolu entre le choix des outils et les résultats sur la façon d'enseigner. L'élément constant n'est pas le résultat, mais les questionnements qu'ont générés ces nouveaux outils : faut-il les utiliser ? Comment ?

Influencent-ils la relation pédagogique ? Mais ces interrogations ne sont, elles, pas d'abord techniques, car elles portent sur les façons d'enseigner et le potentiel éducatif de ces nouveautés.

Une fracture numérique ?

Techniquement parlant, l'enseignant ou l'éducateur sera toujours en quelque sorte d'une autre « génération » et n'aura pas les mêmes pratiques des technologies que ses élèves. En exemple, l'usage que font les jeunes des réseaux sociaux est bien différent de celui des adultes (Balley, 2012). C'est dans cet inévitable décalage des générations que s'inscrit la relation pédagogique. Plus qu'une fatalité, cet écart est peut-être même une chance. Car force est de constater que nombre de ces technologies (logiciels, applications, sites web, plateformes en ligne...) ne sont pas connues de la plupart des élèves qui en font souvent, contrairement à ce que l'on imagine, un usage relativement stéréotypé (communication et discussion avec des amis, surf en ligne et jeux vidéo). Rares sont les élèves qui sont capables de créer un livre multimédia, de réaliser un reportage vidéo, une émission de radio ou de créer leur propre jeu vidéo.

Intégration des MITIC¹ à l'école

Le fait de croiser des objectifs pédagogiques avec des outils technologiques va transformer l'usage de cette technologie pour l'élève. Réaliser un reportage photo pour un journal de classe en ligne n'est pas simplement faire des photos pour son plaisir, les poster sur Facebook ou les envoyer à ses amis via WhatsApp. Cela demande une réflexion élaborée et consciente sur le message que l'on veut produire, la construction de l'image, la narration qui accompagne le reportage, mais cela

ouvre par exemple aussi aux questions d'éthique de l'image, de droits d'auteur.

Qu'est-ce qu'une intégration « adéquate » ? Le métier d'enseignant, parce qu'il est une pratique, et pas seulement un ensemble de connaissances et de savoirs, demande que l'on tienne compte de la spécificité de chaque groupe d'élèves avec lesquels on travaille, et notre nouveau Plan d'étude romand va plus loin, puisqu'il demande une adaptation aux besoins spécifiques des élèves. Il s'agit de choisir les outils technologiques qui permettront d'apporter un plus à ces élèves, que ce soit dans le contenu, dans les modalités d'apprentissage, dans les possibilités de collaboration, de différenciation et d'autonomisation (Charlier, 2003). Et c'est là que le facteur individuel est à prendre en compte : chaque enseignant se sentira plus ou moins à l'aise avec tel outil et peut-être pas avec tel autre. Car le simple usage d'une technologie ne suffit pas à garantir des effets positifs sur les apprentissages, encore faut-il que l'outil fasse partie intégrante d'un scénario pédagogique cohérent et adapté.

Innovation pédagogique indissociable d'une évaluation des pratiques ?

Si les objectifs pédagogiques sont facilités par l'intégration de la technologie, alors, et alors seulement, on pourra considérer que la technologie a contribué à innover dans l'enseignement. Cela replace le travail de l'enseignant au cœur du questionnement. On commence par s'interroger sur les objectifs pédagogiques, pour ensuite seulement choisir des outils adéquats. C'est pourquoi la recherche sur l'intégration des nouvelles technologies à l'école s'avère absolument nécessaire. Elle nous éclaire sur les besoins tant des enseignants que des élèves, mais aussi sur les conditions d'utilisation de ces outils et sur les résultats de ces expériences. Elle permet aussi de ne pas tomber dans l'idéalisation de la nouveauté. La collaboration étroite entre chercheurs, enseignants et établissements scolaires est d'une importance primordiale. Car la prise en compte et la bonne connaissance des différences de contextes sont centrales. Difficile d'importer sans autre des modèles d'intégration des MITIC imaginés pour d'autres contextes. L'enseignement ne se fait pas hors sol, mais au sein de cultures et de valeurs dont il faut tenir compte. La simple réussite individuelle

de l'élève n'est pas la seule valeur véhiculée par l'école publique ; d'autres éléments font intrinsèquement partie de la formation de l'élève, comme l'apprentissage de la collaboration et des valeurs citoyennes. Il est bon de ne pas oublier cela dans l'intégration des nouvelles technologies en classe, car ces dernières apportent de formidables possibilités en matière d'échanges et de travail collaboratif.

Collaborer pour innover

Mais comment favoriser les démarches d'innovation pédagogique ? Plusieurs pistes sont à mentionner. D'une part, la formation continue des enseignants, qui ouvre de nouvelles perspectives, notamment sur la manière de transformer les technologies en moyens d'apprentissage, mais elle s'avère souvent insuffisante pour générer de l'innovation à elle seule.

D'autre part, le soutien institutionnel, notamment au sein des établissements scolaires, est également très important. La confiance accordée aux enseignants par leur direction pour tenter de nouvelles activités, mettre en place des projets de classe ou d'établissement se révèle aussi primordiale. En d'autres termes, un climat favorable est nécessaire pour que des changements puissent avoir lieu : la possibilité d'obtenir des moyens, des heures de soutien technique ou de formation, des locaux pour ces projets, du matériel pour leur mise en œuvre, mais aussi la valorisation symbolique et le partage autour des expériences nouvelles.

« Un climat favorable est nécessaire pour que des changements puissent avoir lieu. »

L'innovation pédagogique se nourrit également des échanges entre enseignants, c'est pourquoi les réseaux de transfert de compétences ou de partage d'expériences sont si importants, que ce soit pour véhiculer de nouvelles idées ou pour illustrer des pratiques, expérimenter en commun, s'entraider, mettre en œuvre des collaborations entre établissements. De plus en plus de réseaux gérés par les institutions ou des collectifs d'enseignants permettent ces échanges.

Quelques exemples dans le canton de Vaud : la Cellule de coordination en informatique pédagogique

spécialisée (CellCIPS) pour la veille technologique et le partage d'expérience ; le réseau informatique pédagogique romand (Edunet), qui regroupe des enseignants romands pour l'intégration des MITIC au primaire ; les réseaux régionaux de personnes ressources médias images et technologies (Pressmitics), les associations d'enseignants telles qu'edutic.ch (prochainement emitic.ch) les communautés d'échanges de compétences entre enseignants (Skillforest) ; la Banque de ressources pédagogiques (BDRP), qui développe des échanges d'activités pédagogiques en ligne.

En d'autres termes, l'enseignant, dans ses rapports multiples à la technologie, demeure encore et toujours un médiateur, un passeur de culture, et pas seulement de connaissances ou de savoir-faire. Car ne l'oublions pas dans *techno-logie*, s'il y a bien *la tekhnè* (*production, fabrication*), cette dernière s'avère indissociable du *logos* (*pensée, discours, réflexion*).

Florence Quinche, docteure en philosophie de la communication, est professeure formatrice dans l'Unité d'enseignement et de recherche « Médias et technologies » de la HEP Vaud. Ses travaux portent sur l'intégration des technologies en classe ainsi que sur l'éducation aux médias et l'éthique des MITIC. Elle est l'auteure de deux livres d'éthique et d'une cinquantaine d'articles (éthique de la communication, philosophie du langage). Elle est l'experte pour ce numéro.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Médias, images, technologies de l'information et de la communication (cf. Plan d'études romand, Formation générale).



EN UTILISANT DES CODES COULEURS SIMPLES ET INTUITIFS, CES LANTERNES PERMETTENT DE RENDRE PLUS FLUIDES LES INTERACTIONS ENTRE ENSEIGNANTS ET ÉTUDIANTS, AIDANT LES PREMIERS À GARDER UNE VISION GLOBALE DE L'AVANCEMENT DES GROUPES DE TRAVAIL ET FAVORISANT L'AUTONOMIE DES SECONDS.



TÉMOIGNAGES REGARDS CROISÉS D'ÉTUDIANTS DE LA HEP VAUD

Quelques étudiants de la filière du bachelor préscolaire primaire expriment leur vision de l'école du futur. Les nouvelles technologies les interrogent fortement, sur fond d'inquiétudes. Allons-nous perdre le sens de ce que nous faisons? Aurons-nous encore la liberté d'entreprendre des projets avec nos élèves? Et pourtant, dans l'école du futur, on devrait sortir des murs et apprendre sur le terrain et de manière créative.

RAPIDITÉ DE LA TECHNOLOGIE OU ACTIVITÉS PRATIQUES RICHES EN APPRENTISSAGES? MARIA GALLINELLA

Je pense que la technologie envahira de plus en plus les classes de nos écoles. Les tablettes feront sûrement leur apparition afin de simplifier le travail des élèves et d'amener de nouvelles méthodes plus ludiques pour apprendre. Cependant, découvrant l'origine des coins activités que nous trouvons dans nos classes enfantines (1-2 P), par exemple, je reste de l'avis que le concept inventé par Maria Montessori ne doit pas disparaître derrière les nouvelles technologies. Ces dernières, avec leur rapidité et leurs nombreuses applications, ne pourront pas remplacer les apprentissages que nos élèves s'approprient grâce à de simples activités de construction en bois, ou de la vie quotidienne.

L'ÉCOLE DU FUTUR OU LA MORT DU TABLEAU NOIR TAÏS FORETAY

Je pense que l'arrivée des nouvelles technologies dans les écoles va radicalement changer le système scolaire. Quand on sait qu'une installation avec *beamer*, écran tactile et fond blanc coûte moins cher qu'un nouveau tableau noir, il est normal que petit à petit les établissements sautent le pas. Personnellement, j'en suis ravie, car je maîtrise bien mieux un ordinateur qu'une craie!

Mais à long terme, que se passera-t-il quand chaque élève aura sa tablette? Les cartables seront certes moins lourds, mais l'enseignement en sera complètement transformé. Continuerons-nous à enseigner l'écriture manuscrite ou encore l'orthographe dans une société informatisée et auto-corrective? Y aura-t-il encore des livres? Et comment allons-nous donner du sens, par exemple à l'histoire, si toutes les informations sont à portée de clic?

Je ne sais pas comment vont évoluer les technologies, mais au vu des progrès ces vingt dernières années, j'ai du mal à m'imaginer à quarante-deux ans en train de corriger des dictées au stylo rouge.

CONFRONTER LES ÉLÈVES AU MONDE DANS LEQUEL ON VIT: UNE SOURCE D'APPRENTISSAGES CAMILLE EHRBAR

L'école du futur est pour moi un lieu de plaisir et d'expériences pour les enfants. Afin de favoriser les apprentissages, les élèves seront confrontés à des exemples concrets. Dans chaque discipline, l'enseignant trouvera des moyens pour faire acquérir de nouveaux savoirs tout en gardant du plaisir et de la motivation. Terminé, les heures passées à remplir des fiches et à rester enfermé dans une salle de classe. La science sera enseignée en allant faire de nouvelles expériences à l'extérieur, en créant un jardin... La géographie se fera par la découverte de nouveaux lieux. Les langues seront

enseignées de manière plus créative (p. ex. théâtre, poèmes), la musique sera la découverte d'opéras, de concerts... Tout en attribuant une grande importance aux savoirs à apprendre, l'enseignant sera un guide chargé de transmettre ses connaissances pour permettre aux élèves de comprendre le monde et l'environnement dans lesquels ils évoluent.

Je vois donc l'école du futur comme une transmission du savoir entre enseignant et élève concernant le monde dans lequel on vit.

DES DÉMARCHES ADMINISTRATIVES TOUJOURS PLUS DÉCOURAGEANTES

MARGAUX EBERSBERGER

Quand j'étais à l'école primaire, nous ne recevions qu'occasionnellement des circulaires et décharges à faire signer à nos parents. Aujourd'hui, alors que j'ai le rôle de l'enseignante durant mes heures de stages, je suis impressionnée par la quantité de paperasses à laquelle les profs doivent faire face. Effectivement, m'a-t-on dit, de plus en plus, tout est contrôlé, tout doit être conforme à la loi, l'accord des autorités, des parents et de l'établissement est sans arrêt sollicité. Un spectacle de fin d'année? Très bien, alors il faut contacter la commune et avoir un accord *par écrit* pour la disponibilité de la salle communale, noter *par écrit* sur le planning officiel les dates des représentations, demander *par écrit* un budget à la direction, préciser *par écrit* quelle somme est attribuée à quels frais, prier *par écrit* les parents de signer une décharge permettant le droit à l'image de leur enfant. Et si par hasard on décidait de faire un petit feu d'artifice pour clore la soirée, alors il faudrait encore prévenir *par écrit* les pompiers au cas où... Tout cela est au service de l'enseignant, de cette manière il se protège face à d'éventuels imprévus. Mais est-ce vraiment nécessaire de compliquer les choses ainsi alors que pendant des années de simples accords oraux entre les enseignants, les communes et les établissements suffisaient amplement?



A mon avis, cette évolution ne va pas diminuer avec le temps, au contraire. L'augmentation des démarches administratives a bien sûr sa raison d'être, mais elle risque de décourager une grande partie des enseignants à entreprendre des projets pour leurs élèves.

**UN SYSTÈME SCOLAIRE FÉDÉRAL :
MÊME CERTIFICAT ET APPRENTIS-
SAGE DES LANGUES NATIONALES
POUR TOUS** MARC FERNANDES SANCHEZ

L'école du futur serait un petit aperçu du monde actuel, c'est-à-dire à la pointe de la technologie, se calquant sur les dernières innovations. Il va de soi que le papier et les livres ne feraient plus partie du matériel scolaire de base, ceux-ci seraient

remplacés par des tablettes et des ordinateurs *high-tech*. Le matériel scolaire se modifiant, l'enseignant devra, bien sûr, suivre une formation en adéquation avec cette nouvelle manière de voir les études obligatoires. Les enseignants devront donc recevoir une formation pour l'utilisation correcte de l'ensemble de ce nouveau matériel et apprendre les nouvelles directives du département fédéral de l'enseignement obligatoire et postobligatoire.

En effet, l'école du futur sera un système scolaire fédéral, regroupant l'ensemble des cantons avec un seul et même programme afin que le certificat de fin de scolarité soit le même pour un élève valaisan ou un élève zurichois. L'écriture et la lecture changeront complètement dans ce nouvel enseignement. De plus, les trois langues nationales seront obligatoires pour tous les élèves de Suisse.

TÉMOIGNAGES COMMENCER À ENSEIGNER AUJOURD'HUI, DANS ET POUR QUELLE ÉCOLE ?

Quatre étudiants se questionnent sur l'école dans laquelle ils viennent d'entamer leur vie professionnelle : quels sont les défis et les idéaux pour l'école du futur ?

UNE ÉCOLE AVEC D'INNOMBRABLES FACETTES

CÉCILE ROSSIER

Cécile Rossier exprime sa vision imagée de l'école du futur. Elle a le souci d'une école plus proche des besoins des élèves, les technologies bien présentes permettant de favoriser la différenciation.

Qu'est-ce que j'imagine lorsqu'on me demande de réfléchir à l'école du futur ? Difficile de démêler ce qui appartient à mon idéal et ce qui appartient à une évolution réelle de l'école, mais en voici l'essentiel. J'imagine donc une école vivante, qui bouge et qui change en fonction des enseignants et du programme, mais aussi et surtout en fonction des besoins des élèves. Plus de programmes personnalisés donc, prenant en compte l'évolution et les nécessités des élèves, une école qui permettrait de plus en plus l'inclusion de tous.

«Une école qui ne se cantonnerait pas aux murs de la classe, mais qui permettrait de voir plus loin, de sortir, de découvrir.»

Je vois aussi une école habitée par les nouvelles technologies, des tableaux blancs interactifs (TBI) pointant le bout de leur nez dans les classes, des tablettes tactiles pour remplacer des ardoises... Bref une école plus connectée, favorisant ainsi la différenciation et permettant à chacun d'avancer selon ses capacités, à son rythme. Des enseignants qui collaborent encore plus si cela est

possible afin de former une véritable équipe pédagogique, permettant ainsi du travail en décloisonnement plus régulier.

Et pour finir, il s'agit peut-être là de la part d'imaginaire, je pense à une école qui ne se cantonnerait pas aux murs de la classe, mais qui permettrait de voir plus loin, de sortir, de découvrir, de travailler à l'intérieur comme à l'extérieur, de changer de regard comme de cadre. Une école à facettes, comme ces boules qui scintillent lors des derniers soirs du camp. Mais une école avec d'innombrables facettes, car il n'y a pas une manière d'apprendre, il n'y a pas une manière d'amener le savoir, mais il y en a une multitude ou plutôt, il y en a autant qu'il y a d'élèves.

Cécile Rossier a obtenu son bachelier préscolaire-primaire en 2014. Elle enseigne actuellement à Lausanne.

QUEL AVENIR POUR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS L'ÉCOLE DU FUTUR ?

ANGÉLIQUE BOSSEY ET MELVIN PETERHANS

Deux nouveaux enseignants au secondaire 1 affirment que l'école devra s'adapter en profondeur pour utiliser tout le potentiel des technologies. Ce n'est pas seulement une question d'équipement, mais bien un changement de la manière d'enseigner avec des implications sur les didactiques et la pédagogie.

Lorsque nous réfléchissons à ce que sera l'école du futur, la place que les nouvelles technologies y occuperont nous semble être une préoccupation importante. D'autant plus que, avec l'entrée en vigueur du Plan d'études romand, il revient à

chaque enseignant de former les élèves à l'utilisation des Médias, images, technologies de l'information et de la communication (MITIC).

«Au terme de notre parcours à la HEP, nous ne nous sentons pas complètement prêts à intégrer les MITIC dans notre enseignement.»

L'intégration de ces outils à leur plein potentiel ne va pourtant pas de soi. Bien que notre formation nous ait offert un aperçu de nombreuses applications didactiques prometteuses des nouvelles technologies, nous constatons, au terme de notre parcours à la HEP, que nous ne nous sentons pas complètement prêts à intégrer les MITIC dans notre enseignement.

Nous avons abordé ce sujet dans notre mémoire professionnel

Pour cette raison, nous avons choisi d'approfondir cette question dans notre mémoire en interrogeant les étudiants qui se forment à la didactique des langues au secondaire 1 sur leur rapport aux nouvelles technologies, leurs expériences avec ces outils et leurs besoins de formation. Les résultats de notre travail indiquent que, bien qu'enthousiastes face aux MITIC et à leur utilisation en classe, les étudiants se sentent encore un peu dépourvus face à l'aspect didactique d'une intégration complète des nouvelles technologies en classe.

En effet, pour que ces outils deviennent partie intégrante de l'école du futur, il faudra passer au-delà du simple ajout d'une vidéo ou d'une présentation à un cours «classique».

L'enseignement devra être adapté en profondeur pour utiliser les nouvelles technologies à leur plein potentiel.

Pour nous, l'école du futur peut grandement bénéficier des innovations technologiques. Cependant, ce changement ne se fera pas simplement en équipant les classes de manière plus exhaustive.

« Il y a un important travail à faire dans la formation des actuels et futurs enseignants. »

Il y a un important travail à faire dans la formation des actuels et futurs enseignants, car ce sera par eux que les potentialités des nouvelles technologies seront, ou ne seront pas, concrétisées dans les années à venir.

Angélique Bossey et Melvin Peterhans ont terminé leur formation en master secondaire 1 en juin 2014 à la HEP. Angélique Bossey enseigne actuellement à Blonay et Melvin Peterhans à Olon.

UN MÉTIER EN MUTATION

EMILY VILLINGER

Pour Emily Villinger, la mise en œuvre de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), notamment l'organisation des niveaux, a des conséquences sur les élèves qui ont besoin d'un groupe-classe stable et d'une structure pour apprendre. Sans être contre l'informatique, qu'elle considère comme un outil précieux pour réaliser des projets et stimuler la motivation, elle s'insurge contre une position face aux MITIC qui tendrait à dire que l'informatique vient remplacer la pédagogie.

Tout d'abord, la mise en application de la LEO m'inquiète fortement pour certains élèves. En effet, ceux qui ont besoin d'avoir un groupe-classe stable ainsi qu'un maître de référence ne trouvent plus cette structure. Pour cette raison, les activités *extra-muros* deviennent également difficiles à organiser. Des projets constructifs ne voient ainsi plus le jour.

De plus, les élèves suivent des cours à niveaux et certains ne savent plus dans quelle classe aller ni quel matériel emporter. Ils sont tout le temps en train de bouger : « Je n'ai pas mon cahier. Est-ce que je peux aller le chercher ? » La multiplication de ce genre d'incidents cause des perturbations dans les classes concernées. Un deuxième point m'interpelle : l'école donne plein d'aménagements pour des élèves en difficulté afin d'essayer de les

intégrer. C'est bien, mais le soutien peut devenir exagéré en cas de trop nombreuses heures individuelles données par un enseignant, ce qui peut priver l'élève de sa capacité de prendre en charge son propre apprentissage. On se trouve alors dans un paradoxe de l'aide. Ensuite, dans la vie professionnelle, il n'aura plus ce soutien. De même, les élèves dyslexiques bénéficient d'aménagements qu'ils ne vont plus forcément trouver dans la suite de leur cursus. Le choc peut être dur.

Les technologies, c'est aussi des dysfonctionnements

Pour ma part, je fais partie d'une génération qui baigne dans l'informatique depuis l'adolescence seulement. Je constate que l'on est en train d'informatiser tout le métier d'enseignant. Mais le nombre de dysfonctionnements me fait perdre beaucoup de temps. En effet, en cas de problèmes de connexion ou de matériel non compatible, le bénéfice n'est pas au rendez-vous. C'est pourquoi je prends toujours une solution en papier en prévision des *bugs* informatiques. Pour mes quatre élèves dyslexiques, par exemple, je prépare les fiches afin de les placer de manière horizontale sur leur table. Je pense en effet que l'informatique ne peut pas tout remplacer.

Garder les acquis de la pédagogie traditionnelle

Mon métier est en train de complètement changer avec l'avènement des MITIC. Si je n'ai pas ma craie, je ne sais pas si cela me plaira. Le tableau me permet en effet de réaliser des schémas de grande dimension ou des dessins qui facilitent la compréhension de mes élèves, ce que je n'arrive pas à faire avec une tablette.

« J'imagine que dans l'école du futur, on pourrait devoir être connecté à tous moments, et cela, je ne pourrais pas l'assumer. »

J'imagine que dans l'école du futur, on pourrait devoir être connecté à tous moments, et cela, je ne pourrais pas l'assumer. De plus, les élèves ont beaucoup plus de connaissances que moi en

informatique et j'ai l'impression que je ne pourrais plus contrôler mon cours et qu'un jour, les élèves ne sauront plus écrire. Par contre, je ne dis pas qu'il faut interdire l'informatique, car c'est un outil précieux pour réaliser des projets et pour stimuler la motivation. Ajoutons aussi que pour des élèves fortement dyslexiques ou en situation de handicap, des aides informatiques peuvent être vraiment constructives et utiles.

Suggestions pour l'école du futur

Pour l'école du futur, je suggérerais que l'enseignant puisse être davantage soutenu dans la gestion de classe en cas de problèmes de comportement de ses élèves. En effet, actuellement, je n'ai aucun moyen pour faire face par exemple à la situation d'un élève en crise. Je me sens assez démunie, car je n'ai pas été formée pour cela. C'est un problème qui va se retrouver à l'avenir et je pense que des éducateurs en milieu scolaire seraient d'une nécessité parfois vitale.

Par ailleurs, dans l'école du futur, je proposerais que des démarches de reconnaissance des formations soient développées pour éviter que des personnes entre deux systèmes voient tout à coup leur formation non reconnue. Il faudrait ne pas oublier les anciens règlements et penser à ceux qui sont dans les phases transitoires.

Emily Villinger est enseignante au secondaire 1 et en formation pour le secondaire 2.

REPENSER L'ÉCOLE À LA LUMIÈRE DE LA RÉVOLUTION NUMÉRIQUE

SANDRA ENLART

A partir d'une analyse de l'école telle qu'elle a fonctionné depuis des dizaines d'années, Sandra Enlart met en évidence l'impact sans précédent sur le rapport au savoir de ce qu'elle qualifie de «révolution internet». De plus, elle insiste sur l'urgence de former les enseignants afin qu'ils construisent un nouveau rapport au savoir leur permettant d'intégrer ces changements dans les représentations qu'ils se font de leur métier ainsi que dans leurs pratiques pédagogiques.

En matière d'apprentissage, notre société est profondément marquée par le modèle scolaire. Apprendre, c'est aller à l'école qui est le lieu consacré par excellence à l'éducation. De quoi est constitué ce modèle scolaire? Trois éléments sont indispensables: un enseignant, un (mais le plus souvent des) apprenant(s) et un contenu, ce qu'il faut apprendre. L'enseignant est détenteur d'un double rôle. Expert, puisqu'il maîtrise le contenu, et pédagogue, car il sait comment ce contenu peut être appris par l'apprenant. Celui-ci est censé vouloir apprendre et se mettre dans une posture particulière (concentration, écoute, mémorisation...) qui lui permettra de bénéficier de l'apprentissage. Enfin, le contenu est considéré comme un élément stable, bien défini et suffisamment limité pour être appris dans le temps imparti à l'apprentissage. Et là, le miracle opère: il suffit que l'enseignant parle, explique puis fasse «appliquer» au travers d'un exercice pour que l'élève ait appris.

Ce dispositif a fonctionné pendant des dizaines d'années en partie parce que l'ensemble du fonctionnement de la société était conforme à ce modèle.

Deux mondes qui ne semblent pas communiquer

Que se passe-t-il aujourd'hui avec la «révolution internet»? Les enfants vivent dans deux mondes qui ne semblent pas communiquer. D'un côté

l'école où le savoir est détenu par l'enseignant, également détenteur de l'autorité, de l'autre l'écran personnel où le savoir est accessible en deux clics, fugace, impersonnel, discuté et enrichi sur des forums, disséminé dans de multiples espaces virtuels par les liens plus ou moins logiques... un monde où tout va très vite, où les réponses doivent être immédiates, où les jeux virtuels sont souvent collectifs et où les «amis» sont des gens à distance souvent jamais rencontrés qui ont pourtant accès à des tas d'informations privées sur soi.

Quels impacts sur le rapport au savoir?

L'hypothèse sur laquelle nous travaillons depuis 2006 est que cet environnement numérique influence fortement le rapport au savoir. Par *rapport au savoir*, nous entendons un ensemble de représentations sur ce que signifie *apprendre* et *savoir*, mais aussi sur les acteurs, les modalités, les manières les plus efficaces, les lieux de l'apprentissage... bref sur le champ sémantique qui structure le fait d'apprendre.

Au-delà de cette hypothèse, l'enjeu était d'analyser et de décrire de quoi est fait ce rapport au savoir en émergence du fait d'une pratique quotidienne des écrans et outils numériques comme c'est le cas pour la plupart des enfants et encore plus des adolescents d'aujourd'hui. Pour un *digital native*, qui n'a aucune idée de ce que pourrait

être un monde sans internet, que signifie apprendre?

Le rapport au savoir nous semble se caractériser entre autres par trois éléments nouveaux:

- c'est un rapport de délégation à l'outil, le réseau, le web ce qui rend inutile de mémoriser ce qui est disponible dans mon téléphone;
- le savoir est mouvant, il se transforme, il bouge sans cesse et personne ne détient donc la vérité. Il n'y a pas de scientifique qui ne puisse être critiqué et remis en cause, donc rien n'est sûr et la figure du savant détenteur de la Science n'existe pas;
- le savoir apparaît également comme quelque chose de déstructuré, quelque chose dont on trouve des «morceaux» un peu partout, des morceaux qu'il faut relier entre eux si l'on veut vraiment comprendre et *savoir*. Cette mise en lien étant perçue comme un effort non négligeable, mais indispensable pour donner sens.

Accéder au savoir: quelles capacités sont-elles nécessaires?

Enfin, en termes d'accès, les chemins sont multiples, souvent implicites, ils peuvent tout à fait relever du *zapping*, du *scanning*, du détournement et pas uniquement de l'apprentissage scolaire d'un contenu à mémoriser.

«*Le rapport au savoir: un ensemble de représentations sur ce que signifie apprendre et savoir.*»

Ces différents éléments mettent en lumière des capacités cognitives qui deviennent nécessaires pour apprendre. Nous avons parlé d'ouverture mentale, de polarisation et d'adaptabilité mentale, particulièrement utile dans le multitâche, si présent dans les comportements adolescents².

Comment l'école peut-elle réagir à ces évolutions? Tout d'abord en reconnaissant l'importance de ce qui se passe, sans le dénigrer *a priori*, sans le



QUESTIONS-RÉPONSES AVEC LE PROFESSEUR À LA SUITE D'UN COURS THÉORIQUE DE PHYSIQUE GÉNÉRALE.

craindre et sans l'idéaliser non plus. Ensuite, analyser, comprendre, décrypter où sont les changements: l'effort de nommer le type de capacités cognitives sollicitées par internet – de *Wikipédia* aux jeux vidéo multijoueurs – est indispensable pour suivre des évolutions qui vont très vite.

Enfin, sur ces bases, mettre en lumière le rôle que l'école doit avoir pour faire du numérique un atout pour tous et pas seulement pour ceux qui savent s'en servir. Une fois de plus, les études constatent qu'internet est une aide pour les meilleurs élèves et un handicap pour les autres. Le cœur de l'apprentissage réside dans le fait de donner sens aux informations pour qu'elles deviennent des savoirs appropriés.

Cela suppose de pouvoir faire des liens entre des informations éparses, et seuls ceux qui ont déjà une bonne connaissance de ces liens peuvent les

utiliser à bon escient sur internet. Il faut déjà savoir beaucoup de choses pour apprendre sur internet. Le rôle de l'école est de transmettre ces «choses» sans lesquelles internet ne fera qu'aggraver les inégalités.

Tout cela suppose deux choses:

- Ne pas réduire le sujet à une question d'outil et d'équipement. Faire travailler les élèves sur internet ou doter les écoles d'un programme informatique ne remplacera jamais la réflexion nécessaire du corps enseignant sur l'évolution de son métier.
- Former les enseignants, leur permettre d'avoir ce temps d'analyse et de compréhension de ce qui se passe dans la société, leur donner les moyens et le cadre pour qu'ils construisent eux-mêmes un nouveau rapport au savoir qui concerne la pédagogie et leur métier.

Ce dernier point nous semble aujourd'hui relever de l'urgence.

Sandra Enlart est directrice de recherche en sciences de l'éducation, Paris X Nanterre, et cofondatrice du laboratoire DSides.

Notes

- 1 Au sein du laboratoire DSides fondé avec Olivier Charbonnier sur le thème de l'impact des TIC sur les manières d'apprendre, de travailler, de collaborer, de penser... voir dsides.net
- 2 Enlart, S. & Charbonnier, O. (2010). *Faut-il encore apprendre?* Paris: Editions Dunod.

COMMENT LES PARENTS CONÇOIVENT-ILS LEUR PLACE ET LEUR RÔLE DANS L'ÉCOLE DU FUTUR ?

COMITÉ CANTONAL DE L'APÉ

Quel est le rôle des parents d'élèves dans une école confrontée à d'importants changements sociétaux ? Quel partenariat mettre en œuvre dans l'école du futur ? Le comité cantonal de l'Association de parents d'élèves du canton de Vaud (apé-Vaud) se fait la voix des parents de notre canton qui demandent à être des interlocuteurs pour tout ce qui concerne l'instruction de leurs enfants.

Les outils d'enseignement utilisés dans l'école du futur, comme les tableaux blancs interactifs remplaçant à la fois *beamers*, rétroprojecteurs et tableaux noirs, ou comme la tablette succédant au papier qui lui-même avait supplanté l'ardoise, ne sont pas des sujets d'inquiétude extrême pour les parents, pour autant qu'ils soient informés sur la manière de les utiliser par les enseignants. Cela nécessite la mise en place, dans chaque établissement scolaire, de moyens adéquats sous forme de séances d'information ou de cours, par exemple.

La disponibilité de multiples informations met en question les objectifs de la formation

Plus préoccupant est le fait que l'électronique entraînera la mise à disposition d'une énorme masse d'informations issues du monde entier, disponibles sur-le-champ et extrêmement volatiles. Elle permettra également des connexions entre de multiples individus. Elle instaurera de nombreux réseaux qui faciliteront l'émergence de nouvelles idées et leur échange dans un monde se transformant de plus en plus rapidement et remettant rapidement en question, entre autres, les objec-

tifs de la formation et notamment le choix des connaissances et compétences à acquérir. Informations, réseaux et idées sont à la disposition des enseignants et des enfants, mais aussi des parents, qui se posent déjà de nombreuses questions quant à l'efficacité de la formation.

«Reconnaître aux parents le rôle de responsables de la formation générale de leurs enfants.»

Or, si l'école veut éviter les conflits de légitimité et retrouver la pleine confiance de la part des parents, elle ne pourra le faire qu'en réel partenariat avec ceux-ci, dont elle doit enfin reconnaître le rôle de responsables de la formation générale de leurs enfants. Cela implique de rendre compte, d'écouter et d'échanger des réflexions du niveau de l'Etat à celui de l'enfant individuel.

Définir les domaines et objectifs de la formation avec les parents d'élèves

L'école du futur sera une école qui ne se construira pas *contre* les parents comme elle l'a été dans le

monde francophone, particulièrement dans la France du XIX^e siècle (contre la religion, contre le patois...), ni, comme actuellement en Suisse romande, à côté des parents et souvent *sans* eux, ou ni forcément, comme dans les pays anglophones, *pour* les parents, mais certainement et obligatoirement *avec* les parents dans un même champ d'action et de réflexion, celui de la définition des objectifs généraux des domaines de formation et de ceux particuliers des programmes d'étude à l'intérieur de ceux-ci, ainsi que des conditions de leur mise en œuvre.

Comité cantonal de l'apé

ACCEPTER DE SE LAISSER DÉROUTER

JOSÉ TICON

L'école est-elle imperméable aux nouvelles technologies? José Ticon affirme que, même si l'institution subsiste, de multiples ajustements et une autre façon de travailler devraient se développer sous son toit.

Des fantômes foisonnants accompagnent les mutations technologiques. D'aucuns effectuent ainsi une analogie entre l'école et l'entreprise Kodak. Cette dernière, n'ayant pas vu venir les développements (sans jeu de mots) liés aux appareils photo numériques, a simplement fait faillite faute d'envisager une reconversion. L'école, imperméable aux nouvelles technologies et aux profils des nouveaux élèves qui l'habitent (les *digital natives*), si elle ne s'adapte pas, risquerait un tsunami et une remise en cause fondamentale de sa structure et de son fonctionnement. A terme, elle sombrerait, comme l'entreprise Kodak. Mais l'analogie tient-elle?

Certes, nouvel élève il y a dans la cour d'école et dans la classe. Le psychiatre Serge Tisseron évoque avec enthousiasme la capacité de se laisser dérouter que les jeux vidéo offrent à leurs adeptes. Créer du neuf, développer de l'intelligence collective pour évoluer dans le jeu constitue quelques-uns des savoir-faire mobilisés par les passionnés.

«L'école offre un toit pour permettre à toutes et à tous de s'approprier une pensée complexe.»

Certes, l'école peine à surmonter l'angoisse de l'accès au *wi-fi* pour tous («ils vont tous se connecter à des sites pornographiques!»), aux correcteurs orthographiques («ils ne sauront bientôt plus maîtriser les règles de l'accord du participe passé des verbes pronominaux!»), à des moteurs de recherche («ils vont me voler la vedette de l'accès au savoir!»). Là aussi, de furieuses extrapolations concourent à faire avorter d'intéressantes initiatives visant à allier nouvelles technologies et école.

Pourtant, l'école a été inventée pour devenir un espace où des apprentissages exigeants peuvent se déployer à long terme, car certains savoirs ne s'acquièrent pas par intuition ou par imitation. L'école offre un toit pour permettre à toutes et à tous de s'approprier une pensée complexe et le recul critique pour *s'apprendre* aussi. Le toit, l'institution perdureront sans doute malgré tous les fantômes mêlant nouvelles technologies et faillite de l'école. Mais l'école peut-elle, sous son toit, maintenir sa structure actuelle (un adulte dans une classe avec un programme semblable pour tous dans un système plaçant les élèves en filières distinctes)?

«Mais l'école peut-elle, sous son toit, maintenir sa structure actuelle?»

Plutôt que de vouloir prédire la faillite de l'école à l'image de Kodak, la mue de la société de la Radio Télévision suisse (RTS), qui sait s'appuyer sur d'autres formes de transmission d'informations en usant de supports renouvelés, me semble plus constructive: un même toit, mais de multiples ajustements et aussi une autre façon de travailler. Mais oserons-nous accepter de nous laisser dérouter?

José Ticon est professeur formateur à la HEP Vaud.





TÉMOIGNAGE L'EXEMPLE SCOLAIRE AMÉRICAIN

ÉRIC HINTERMANN

Journaliste diplomatique, Eric Hintermann fait part de son expérience en lien avec son parcours scolaire aux Etats-Unis, en Suisse et en Allemagne. Il a pu ainsi comparer certains aspects de ces différents systèmes scolaires. Dans l'Etat du Wisconsin, où il a étudié, l'élément fondamental qu'il relève est que les élèves sont constamment encouragés.

mien, le professeur d'anglais a détecté que j'écrivais bien. Je ne m'en étais pas vraiment rendu compte, car ma langue de base était le français (avec l'accent vaudois). Il avait remarqué que je m'intéressais fort à la chose publique. Il m'a alors conseillé de faire des études de journalisme. Ainsi encouragé, j'ai suivi son conseil. Il m'avait donné confiance en moi. Ayant eu de bonnes notes, j'ai été admis à l'Université du



Je souhaite vous faire part de mon expérience en espérant qu'elle puisse être utile pour l'école de demain et même celle d'aujourd'hui.

«Ils ne diront pas qu'un tel est bête, ne comprend rien et que de toute façon il va rater.

Non! Ils positivent.

Ils encouragent.»

J'ai fait une partie de ma scolarité aux Etats-Unis, une autre dans le canton de Vaud, à l'école publique et à l'école nouvelle, et une autre encore en Allemagne à la *Schule Schloss Salem* basée sur le modèle britannique.

En Amérique, je dois préciser que j'ai étudié au collège d'Oshkosh, une petite ville dans l'Etat du Wisconsin, puis à l'Université du Wisconsin, à Madison. C'est important de le préciser parce que,

contrairement à ce que croient nombre d'Européens, les Etats américains sont souvent très différents les uns des autres. Le Wisconsin, qui est un état rural du Midwest, situé au nord de Chicago, a toujours privilégié l'éducation au point que l'université publique est classée parmi les meilleures du monde. Le système scolaire y est très sélectif. Les écoles sont en général bonnes. Le principe de l'*equality of opportunity* (l'égalité des chances) y est vraiment appliqué.

L'aspect fondamental que j'ai vécu est que les élèves sont constamment encouragés. Les enseignants cherchent à repérer chez les élèves quels sont leurs points forts. Ils ne diront pas qu'un tel est bête, ne comprend rien et que de toute façon il va rater. Non! Ils positivent. Ils encouragent. Ils stimulent. Ils accompagnent avec pédagogie les jeunes qui souvent ignorent leur potentiel.

Pour prendre le cas que je connais le mieux, en vous demandant de me pardonner, car c'est le

Wisconsin, où j'ai étudié à la fois les sciences politiques et le journalisme. Après quoi, j'ai fait Sciences Po Paris, une grande école réputée, pour avoir également un diplôme universitaire européen. Je me suis dit que de cette manière les Européens, souvent méprisants et bien à tort à l'égard des Américains, ne me prendraient pas pour un imbécile.

Tout cela a été rendu possible parce qu'au départ les enseignants américains m'ont mis psychologiquement sur un piédestal. Ils m'ont donné « la pêche » pour prendre une expression populaire. L'école du futur apportera beaucoup aux individus et à la société si elle fait bénéficier chacun de cette positive attitude.

Eric Hintermann est journaliste diplomatique; il a été secrétaire général de groupe parlementaire de l'Assemblée nationale, secrétaire général adjoint de l'union de l'Europe occidentale, avec rang d'ambassadeur, membre du Conseil économique et social.

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION FAÇONNERONT-ELLES L'ÉCOLE DE DEMAIN ?

SAÏD KHAMLI

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) nourrissent les espoirs d'une refonte pédagogique de l'école. Mais quelles sont leurs réelles possibilités ? Et à quelles conditions peuvent-elles imprimer une inflexion des processus d'enseignement/apprentissage ?

Le numérique à l'école est largement promu par les autorités politiques et éducatives. Equipements, formation initiale et continue des enseignants, re-définition des plans d'études sont quelques axes de leurs stratégies.

Au-delà de leur aspect utilitaire et instrumental, les TIC, par leur capacité de reproduire virtuellement nos principales fonctions cognitives, par les effets de délinéarisation et de mise en réseau qu'elles induisent, par les possibilités de décharger la mémoire et d'externaliser les tâches intellectuelles « rébarbatives » qu'elles offrent, sont présentées comme les vecteurs d'une profonde transformation de l'organisation scolaire, les annonciateurs de perspectives pédagogiques inédites. Mais il convient de prendre de la distance avec cette rhétorique qui, en subordonnant l'épanouissement de la pédagogie à la technologie, s'apparente à du fétichisme.

S'il est irresponsable professionnellement de s'enfermer dans un registre de « résistant » qui s'interdit d'explorer les possibilités offertes par les TIC, il est tout aussi irresponsable de s'extasier devant ces outils sans arrimer sa passion à une solide réflexion pédagogique. Une représentation idéologique de la technologie fait obstacle à une appréhension raisonnée des enjeux. Les pièges sont nombreux et les désillusions risquent d'être cruelles si l'on ne prend pas garde à procéder avec un maximum de lucidité et de réalisme.

Il convient dès lors de se rappeler un certain nombre de principes qui peuvent constituer à mon humble avis un cadre pour une incorporation raisonnée et régulée des TIC à l'école et qui, tout en accueillant les impulsions qu'elles peuvent insuffler, n'abdique pas au niveau de la réflexion critique.

Primat de la pédagogie et de la didactique

Un premier principe à garder à l'esprit est que la technologie n'est pas un médiateur direct de l'apprentissage. Ce dernier repose sur des procédés mentaux qui se structurent en prise avec des activités et des situations sélectionnées par l'enseignant. Ces interventions peuvent inclure la technologie, mais ne se limitent pas à elle. La médiation de l'humain reste nécessaire, et c'est davantage l'enseignant que la technique qui peut et doit aider l'élève à structurer ses connaissances, à produire des significations, à donner et trouver du sens.

Si l'on vise une insertion des TIC au quotidien, il convient de les intégrer en lien étroit avec les domaines disciplinaires qui structurent le champ scolaire selon le plan d'études romand. Les enseignants doivent se constituer pour leur discipline des répertoires de ressources, de démarches, de

situations à explorer à l'aide de ces instruments. Cette investigation établira également les contextes où l'utilisation des TIC est non seulement superflue, mais contre-productive. Ici, l'expertise didactique des maîtres prend toute sa valeur. Partant, il convient de proposer aux enseignants des formations plus orientées vers les enjeux didactiques des TIC, sans pour autant négliger les aspects techniques.

L'usage des TIC permet de viser une grande variété d'objectifs

Les TIC se déploient à l'école dans un double registre : disciplinaire et transversal. Leur usage poursuit une grande variété d'objectifs : initiation technique, enjeux citoyens, production de textes, recherche documentaire, drill. Certains outils numériques (mais ils ne sont pas les seuls) engagent les élèves dans des démarches plus *abstraites* : modélisation, simulation, paramétrage de problèmes ou de phénomènes, suivi de l'évolution dynamique d'un système.

Il n'y a pas lieu de prioriser ou spécialiser l'usage des TIC pour tel ou tel objectif ni de vouloir les utiliser systématiquement pour tout type d'apprentissage. On peut très bien travailler des objectifs de haute valeur taxonomique à l'aide de papier-crayon. Il convient à chaque fois de bien circonscrire l'objectif et le meilleur moyen d'y parvenir. Il est surtout important de privilégier les approches qui donnent à voir les procédés mentaux de ses élèves et qui encouragent leur compréhension conceptuelle. Les TIC doivent s'inscrire dans cette visée et faire partie d'une palette d'outils dont dispose le maître. Elles n'ont pas à conditionner ses démarches.



POUR INTRODUIRE LA ROBOTIQUE DANS UN MAXIMUM D'ÉCOLES, LES CHERCHEURS DE L'EPFL RÉFLÉCHISSENT À COMBINER DES ROBOTS CONSTRUITS PAR LES JEUNES ET MÉLANGEANT PAPIER ET ÉLECTRONIQUE, AVEC DES TECHNIQUES DE RÉALITÉ AUGMENTÉE.

L'usage des TIC n'est pas gage d'un enseignement innovant

Un piège bien connu consiste à croire que la « modernité » technologique impulse un renouveau pédagogique. L'activisme de façade des élèves devant les écrans rassure l'enseignant sur sa pédagogie « active ». Le maître laissant ses élèves devant des ressources documentaires sur internet, sans guidance aucune, se prend pour un « constructiviste ». On sait par ailleurs que l'on peut recourir aux TIC pour accomplir différemment des tâches traditionnelles. L'usage des TIC n'apporte alors aucune plus-value pédagogique.

La manipulation accroît-elle la maîtrise conceptuelle ?

Un risque important lié aux TIC consiste à projeter sur la cognition des élèves les prouesses de la technologie et à imaginer qu'il y a une transposition directe entre les gestes techniques et les apprentissages accomplis. Une machine plus rapide fera-t-elle penser l'élève plus efficacement ? Les *hyperliens* renforcent-ils la construction d'une *pensée réticulaire* ? La virtuosité technique est-elle corrélée à une meilleure structuration conceptuelle ? La familiarité avec les interfaces

graphiques ne présage en rien d'une familiarité avec les contenus, et le caractère ludique et interactif de ces instruments n'est pas un gage de meilleures acquisitions. Il convient donc d'appréhender avec rigueur l'articulation entre les artefacts de l'interactivité technique et la maîtrise des objets d'apprentissage.

L'information n'est pas connaissance

Monique Linard nous rappelle cette distinction fondamentale. L'information correspond à une donnée brute et a des attributs d'*extériorité*, alors que la connaissance présuppose l'intentionnalité, la finalisation, l'intériorisation et l'assimilation par le sujet de représentations et de structures conceptuelles. Et contrairement à une idée répandue, c'est la maîtrise des connaissances qui va entraîner nos élèves à une recherche d'informations plus efficace, et non l'inverse. Ce n'est pas parce que j'utilise *internet* que je vais savoir, mais c'est parce que je sais que je vais utiliser *internet*.

Une aide pour les élèves en difficulté ?

L'une des promesses associées aux TIC est l'accompagnement des élèves en difficulté. Les TIC offriraient un environnement mieux adapté aux besoins de ces apprenants, dont l'appétence pour les contenus scolaires, la motivation et l'autonomie se trouveraient renforcées. Malheureusement, l'usage optimal de ces outils présuppose des

modes de conduite cognitive qui font justement défaut chez les élèves en difficulté. Cela n'a pas de quoi amener à exclure le recours aux TIC avec ces apprenants, mais plutôt à les intégrer dans une stratégie multidimensionnelle articulée autour de principes éprouvés : maintien d'un niveau d'exigence élevé vis-à-vis de ces élèves, les insérer dans des espaces stimulants, leur proposer un enseignement explicite qui donne à voir les structures et les processus sous-tendant les contenus étudiés.

Apprendre à un coût : des efforts, du temps, des remises en question !

L'école est souvent critiquée pour sa pédagogie traditionnelle fondée sur la transmission. Des pressions sociales et économiques lui enjoignent de *vivre avec son temps* et lui font miroiter les TIC comme les emblèmes de la *modernité*.

L'école peut afficher une certaine fébrilité vis-à-vis des TIC, craignant leur *concurrence* et fantasmant des visions sur sa prochaine disparition et sur le remplacement des enseignants par des robots. Or elle peut se montrer confiante dans sa capacité d'intégrer les TIC et ferme dans sa volonté de subordonner leur usage à ses missions premières : instruire et éduquer. Sa modernité ne repose pas sur les derniers équipements, mais sur une pédagogie exigeante, qui explique aux élèves qu'ils sont là pour apprendre, pour structurer leur pensée, pour savoir que l'apprentissage, sans les condamner à la souffrance, est un processus périlleux qui implique de l'effort, du temps, des remises en question, des remaniements représentationnels, des aspects affectifs et émotionnels, voire identitaires, que les TIC sont des supports qui servent leurs acquisitions et non des « analgésiques cognitifs » qui noient leurs facultés de raisonnement dans des artefacts manipulateurs faussement (inter) actifs, qu'apprendre et savoir sont le prix à payer pour accéder à une meilleure maîtrise de leur destinée et à leur liberté responsable.

L'avenir de l'école réside dans sa pédagogie. Mais c'est un avenir qui dure longtemps !

Saïd Khamlichi est enseignant à l'Établissement primaire et secondaire de Chavannes-près-Renens et de Saint-Sulpice. Il est maître de disciplines académiques (mathématiques et sciences de la nature) et praticien formateur.

NEUROSCIENCES, COGNITION ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION: ENTRE ALLIANCE ET MÉSALLIANCE

PIERRE-ANDRÉ DOUDIN ET ÉRIC TARDIF

A l'heure où les neurosciences suscitent un intérêt grandissant dans les milieux de la pédagogie, l'ouvrage que préparent Pierre-André Doudin et Eric Tardif vise à faire connaître en français des résultats de recherche souvent disponibles seulement en anglais. La collaboration entre neurosciences, sciences cognitives et pédagogie ouvre des perspectives pour mieux connaître les fonctions cognitives sollicitées en milieu scolaire: un apport essentiel pour l'école du futur.

Les neurosciences cognitives s'intéressent aux bases neurologiques des fonctions supérieures telles que le langage, la mémoire, l'apprentissage, l'attention, le raisonnement, etc. Ces champs d'intérêt sont également partagés par les sciences de l'éducation. La rencontre entre ces deux disciplines donne lieu à de nombreux débats. Certains auteurs ont soutenu que les neurosciences et les sciences de l'éducation devraient demeurer séparées, car les résultats en neurosciences ne peuvent être d'un grand apport direct pour l'éducation. Plus récemment, d'autres auteurs se montrent plus positifs quant à une rencontre entre ces deux disciplines, et plusieurs sociétés ont été créées afin de promouvoir un dialogue entre les spécialistes en neurosciences et les différents acteurs des sciences de l'éducation (Tardif & Doudin, 2011). Bien que prometteuse, cette nouvelle approche comporte toutefois plusieurs obstacles. Les neurosciences fascinent au point que l'on parle parfois de *neurophilie*, mais cela ne va pas sans dangers (Tardif & Doudin, 2010): attentes irréalistes (p.ex. que chacune des interventions de l'enseignant soit basée sur des connaissances du fonctionnement cérébral); interprétations abusives de résultats de recherche (p. ex. qu'il existe des élèves dits «cerveau gauche» et d'autres dits «cerveau droit»); fausses croyances (p. ex. on n'utilise que 10 % de notre cerveau; les élèves apprennent

mieux lorsque l'information leur est transmise dans leur modalité préférée – visuelle, auditive ou kinesthésique), etc. Ces fausses croyances ont profondément pénétré le milieu des enseignants et des formateurs d'enseignants dans différents pays (Québec, Angleterre, Pays-Bas, Slovaquie, Suisse...).

Développer un esprit critique face aux différentes approches

Le fonctionnement cérébral est d'une complexité extrême, à tel point qu'il est difficile (voire parfois impossible) d'établir des liens de causalité entre les éléments biologiques (des gènes à l'activité neuronale, par exemple) et le comportement. De plus, la présence d'importantes différences intra et interindividuelles complique davantage la compréhension des phénomènes qui nous intéressent. A l'heure actuelle, les neurosciences prises de façon isolée apportent peu aux sciences de l'éducation. Par ailleurs, prises dans un contexte plus large, elles pourraient permettre une vue d'ensemble très intéressante de certaines fonctions cognitives qui sont sollicitées en milieu scolaire. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles un nombre croissant d'enseignants, de psychologues, de chercheurs en éducation et en neurosciences souhaitent mieux connaître les liens

récents qui unissent pédagogie et cerveau. Aujourd'hui, la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud propose des cours en formation initiale et continue dans lesquels sont abordées des questions relatives à la collaboration entre les neurosciences, les sciences cognitives et les sciences de l'éducation. Cette collaboration doit permettre le développement d'un esprit critique face aux différentes approches qui sont proposées. Des auteurs notamment nord-américains, français et suisses ont développé une riche réflexion sur la nécessité, la difficulté et les dangers d'une alliance de travail entre ces différentes disciplines. La plupart de ces publications sont en anglais. L'ouvrage que nous réalisons actuellement rassemble en français des auteurs parmi les plus prestigieux afin de donner un aperçu général des résultats de recherches récentes et fait le point sur de nouvelles avancées en neurosciences cognitives qui pourraient s'avérer utiles dans le domaine de l'éducation, notamment en lien avec les troubles de l'apprentissage. Il ne s'agit pas de prétendre que les connaissances actuelles en neurosciences devraient guider l'enseignement, mais plutôt d'informer le lecteur des recherches actuelles sur des thématiques liées à certains processus cognitifs et leurs bases neurologiques qui jouent un rôle en sciences de l'éducation. C'est pourquoi cet ouvrage couvre des thématiques telles que le développement de la mémoire chez l'enfant, l'acquisition de la lecture et des notions mathématiques, ainsi que certains troubles présentés par des élèves (déficit de l'attention/hyperactivité, dyslexie, dyscalculie...).

Pierre-André Doudin est professeur à la HEP Vaud et à l'Unil
Eric Tardif est professeur formateur à la HEP Vaud.

Références

- Tardif, E., & Doudin, P.-A. (2011). Neurosciences cognitives et éducation: le début d'une collaboration. *Formation et pratiques d'enseignants en questions*, 12, 99-120.
Tardif, E., & Doudin, P.-A. (2010). Neurosciences, neuromythes et sciences de l'éducation. *Prismes*, 12, 11-13





TÉMOIGNAGE « MON MÉTIER D'ENSEIGNANTE N'EST PLUS LE MÊME »

MARIE-PAULE MULLER PIUBELLINI

Une enseignante d'expérience exprime son désarroi face aux multiples changements auxquels elle doit faire face. Mais en plus de ces nouvelles données sociétales et scolaires, elle remarque que les élèves eux aussi ont changé. Cela lui demande d'adapter son enseignement. Elle met un accent fort sur l'apprentissage du vivre ensemble et imagine de nouveaux projets.

En regardant dans le rétroviseur de mes trente-cinq ans d'enseignement, je réalise que le profil de nos classes a bien changé. Partagée entre le sentiment rassurant d'avoir de l'expérience et celui de perdre pied, je m'interroge. Les raisons de cette déstabilisation sont multiples: le changement de la société, les nouvelles méthodes d'enseignement, le progrès des nouvelles technologies et les découvertes des neurosciences. Les certitudes ont changé, il faut s'adapter.

Des classes de plus en plus hétérogènes

Cette année scolaire tout particulièrement a été pour moi le déclencheur d'un profond besoin de remise en question.

Sur vingt-trois élèves dont seize garçons, treize enfants bénéficient d'un soutien que j'ai dû mettre en place (appui de français, logopédie, psychomotricité, aide psychologique...). D'autre part, les familles monoparentales ou recomposées impliquent une relation famille-école plus complexe. Je n'ai pas une seule classe, mais vingt-trois individualités à gérer. Toutes ces différences impliquent de nombreuses tâches administratives: organisation de réseaux, bilans, entretiens... qui se comptabilisent par plusieurs heures de travail hors temps scolaire.

Apprendre à devenir élève occupe 80% de mon travail: inculquer les règles du vivre ensemble et

les postures d'apprenant. La génération des enfants-rois rend ce travail plus ardu, l'acquisition des règles de politesse, le respect dû à l'adulte et aux autres, la découverte des contraintes et l'apprentissage de la frustration sont un combat de chaque instant. Devenir élève, c'est aussi être prêt à écouter. L'attention des enfants, préoccupés par mille choses, est difficile à capter, ils «zappent» et décrochent rapidement.

«La découverte des contraintes et l'apprentissage de la frustration sont un combat de chaque instant.»

Les émotions sont exacerbées et interfèrent sur une bonne réception des apprentissages. Il faut apprendre l'empathie pour répondre à la colère, la maîtrise des émotions pour calmer l'excitation, renforcer l'estime de soi pour stimuler la confiance et le fair-play pour canaliser la compétition. Mon rôle de médiatrice est sollicité chaque jour.

Une collaboration à plus large échelle

Plus que jamais, les échanges avec les collègues, la collaboration avec le service médico-pédagogique et les parents, ainsi qu'avec les professionnels de l'éducation forment un partenariat.

Les projets d'établissement et les décloisonnements nous demandent plus d'échanges et d'organisation.

Mes priorités pour demain

L'éducation fait partie intégrante de mon enseignement. La transmission des savoirs n'est désormais qu'une facette de mon travail. Avec internet, l'accès aux connaissances est rapide et facile, cependant apprendre à gérer son utilisation, garder un sens critique, mettre en garde par la prévention est une autre démarche qui fait appel à des valeurs humaines et à un certain sens éthique que l'on peut enseigner à des élèves très jeunes. Les capacités transversales du Plan d'études romand sont un défi d'actualité.

La pratique de la gymnastique chinoise¹ pour se recentrer, apprendre un vocabulaire émotionnel pour gérer ses conflits, enseigner dans la pleine conscience pour être présent ici et maintenant, voilà quelques projets mis en place pour cette année scolaire.

Marie-Paule Muller Piubellini est enseignante de 1P-2P.

Notes

1 La gymnastique chinoise comprend 28 mouvements qui symbolisent des thèmes précis: le sens vertical, le sens horizontal, le cycle des astres, la grandeur de l'univers, repousser la peur, les remerciements... Au rythme d'une douce musique chinoise, les enfants exécutent au ralenti un enchaînement de mouvements traditionnels face à la maîtresse en miroir. Ces mouvements travaillent la concentration, la mémorisation des enchaînements, la prise de conscience de son schéma corporel, la latéralisation, l'équilibre, la précision.

TÉMOIGNAGE

«CRÉER UN LIEN SOLIDE ENTRE LE MONDE VIRTUEL ET LE MONDE RÉEL»

MISCHA SCHLUMBERGER

La réflexion que propose Mischa Schlumberger met le doigt sur un élément essentiel de l'école du futur : comment trouver un équilibre entre monde virtuel et monde réel ? Pour lui, l'expérience du contact direct avec les ressources de la nature est indispensable pour sensibiliser les jeunes à utiliser les technologies de manière responsable et saine.

Il est d'une importance fondamentale pour les enfants d'aujourd'hui de tisser ou de retisser des liens profonds et stables avec la nature. A travers elle, favoriser le contact direct avec notre monde réel et surtout dans les espaces naturels aide les jeunes à créer une base solide pour le développement de compétences sociales et pour un équilibre de la personne. C'est évident que nous devons trouver un équilibre dans cette tension que peut générer le système familial, social et éducatif, entre le monde virtuel et le monde réel.

Des outils électroniques ancrés dans le sang de notre société

Les outils électroniques sont déjà tellement ancrés dans le sang de notre société que le défi serait de développer des moyens efficaces afin ne pas les nier, mais plutôt de sensibiliser les jeunes à une utilisation de ces outils de manière responsable et saine, sans devenir dépendant et se laisser manipuler par ce monde virtuel.

Quand on posait la question : « Qu'est ce que tu prendrais comme objets sur une île au beau milieu de l'océan ? » il y a vingt ans, l'objet favori était probablement le couteau suisse. Aujourd'hui je pense que beaucoup de jeunes et de moins jeunes prendraient leur téléphone portable. Pendant un trekking dans le cadre de séjours de rupture avec des adolescents, nous nous « déconnectons » de manière consciente de tous les outils électroniques.

Un exemple dans le cadre de journées de trekking

Dernièrement, un de mes collègues était confronté à une jeune fille qui ne pouvait pas imaginer partir quelques jours sans son « objet favori ». Alors ils ont trouvé un compromis créatif : pendant la journée, la jeune fille avait le droit de prendre seulement des photos avec son téléphone portable. Le soir, après le souper, elle avait la possibilité de partager ses expériences avec sa famille et ses amis pendant une demi-heure.

«Le téléphone portable est devenu un outil de travail, tel un journal de bord, ainsi qu'un outil de communication très efficace.»

Avec l'aide de son accompagnateur, la jeune fille a trouvé une solution qui a permis que le téléphone devienne un outil de travail, tel un journal de bord. Elle a pu aussi garder un lien cadré et structuré avec ses proches. Les amies et les parents étaient au courant de ce qu'elle vivait pendant ses journées de trekking et ont pu ainsi l'accueillir et l'accompagner avec plus de compréhension après ces journées intenses passées en plein air. Dans ce cas, le téléphone portable est même devenu un outil de communication très efficace. Cet exemple montre que, dans le cadre de la

pédagogie par l'expérience¹, qui est clairement orientée vers l'action et en contact direct avec les ressources de la nature, on peut trouver des possibilités créatives pour créer un lien solide et stable entre le monde virtuel et le monde réel.

Mischa Schlumberger est formateur pour planoalto et pédagogue par l'expérience. www.dehors.ch.

Notes

- 1 Voir aussi le groupe d'articles intitulé « La nature au cœur de l'école du futur ? », pp. 48-49.

LA CYBERADDICTION CHEZ LES ADOLESCENTS EN QUESTION

PHILIPPE STEPHAN

Le terme de cyberaddiction envahit depuis quelques années le monde scientifique et médical. Le terme «sonne» bien et les médias s'en sont emparés pour relayer à foison les dangers et les dérives de l'utilisation d'internet et des jeux vidéo, notamment chez les jeunes. Ils donnent ainsi quittance aux parents que la difficulté à mettre des limites aux adolescents relève plus d'une problématique médicale que d'un positionnement éducatif.

Cependant, l'addiction, qu'elle soit avec substance ou sans, véhicule des images fortes de détresse psychiatrique telles que la toxicomanie, l'alcoolisme ou encore le jeu pathologique. De plus, l'addiction renvoie à une pathologie précise aux mécanismes de mieux en mieux identifiés qui, s'ils s'appliquaient à la consommation d'écran comme à celle du crack ou même de tabac, verrait une explosion de la problématique dans l'ensemble de la population compte tenu du nombre d'utilisateurs dans le monde chaque jour. Tel n'est pas le cas. L'inquiétude persistante des adultes vis-à-vis de l'utilisation des nouvelles technologies par les jeunes nous rappelle les craintes des anciens de tout temps vis-à-vis de la jeunesse: «*La jeunesse d'aujourd'hui est pourrie jusqu'aux tréfonds, mauvaise, irrégulière et paresseuse. Elle ne sera jamais comme la jeunesse du passé et sera incapable de préserver notre civilisation*» (citation trouvée sur une tablette d'argile babylonienne dont l'âge est estimé à plus de 3000 ans).

Nous aborderons ici, après un bref rappel de la notion de dépendance, une vision de la consommation d'écran en regard avec le processus d'adolescence et de ses avatars.

Dépendance n'est pas addiction

La question de la dépendance fait partie de l'humain. Elle est particulièrement convoquée dans les moments de prise de conscience de son

individualité, lors des phases de séparation, notamment à l'adolescence où l'individu se rend compte de son extrême dépendance de l'autre. Dans les premières années de vie, devant l'extrême dépendance du nourrisson face à son environnement, tout un système biologique (via l'hormone ocytocine sécrétée au cours de l'allaitement) et psychologique (l'accordage psychoaffectif lors de la relation mère-bébé) se développe afin de garantir des conditions de développement optimales. Les dimensions dépendance et affectivité concernent autant l'enfant que l'adulte.

«Les problématiques rencontrées à cet âge sont donc bien plus une affaire de difficultés que de mécanismes répétitifs actifs dans l'addiction.»

La relation devient alors teintée d'angoisse et de confiance mutuelle en fonction des périodes de la vie. L'ensemble du processus d'adolescence expose l'individu au sentiment d'extrême dépendance alors même qu'il sent la nécessité absolue de quitter ses attaches. La conséquence en est une perte de la confiance en soi et une mise en tension de la confiance des adultes et de la société envers lui. Les problématiques rencontrées à cet âge sont donc bien plus une affaire de difficultés, de nœuds voire d'impasses développe-

mentales que de mécanismes répétitifs actifs dans l'addiction.

Cyberado plutôt que cyberaddict!

Des liens sont possibles entre la vie psychique des adolescents et l'espace cybernétique. L'adolescent trouve dans les nouvelles technologies des éléments susceptibles de correspondre avec ce qu'il vit, permettant même l'élaboration de certains aspects du processus d'adolescence. L'exposé des phénomènes physiques et psychologiques de ce processus permet de mieux appréhender l'appétence des jeunes pour les nouvelles technologies.

Remaniements physiques

Le cerveau de l'adolescent est le théâtre de profondes modifications. Les neurones de la substance grise vont subir un *pruning* (élagage) c'est-à-dire une forte diminution de leurs connexions (perte synaptique), et la substance blanche, ou myéline, se transforme également. L'hypersensibilité, propre à l'adolescence, aurait ainsi un sous-bassement biologique physiologique². Ce processus de maturation cérébrale s'étend sur plusieurs années, de 13 à 23 ans, et se déploie d'arrière en avant, de sorte que les zones de perception sont matures rapidement alors que celles de la planification des tâches le sont plus tardivement. Le cerveau *jeux vidéo* est prêt et tout neuf avant le cerveau *range ta chambre!*

De même le corps de l'adolescent se transforme. A l'instar des mises à jour d'internet, ces modifications corporelles (les boutons d'acné, par exemple) sont imposées à l'individu. Les multiples possibilités de transformer son image par les nouvelles technologies offrent à l'adolescent l'illusion de pouvoir maîtriser, anticiper, élaborer les changements de son corps.

Remaniements psychologiques

Le processus d'adolescence vient bousculer profondément les fondations de la personnalité³. Les assises narcissiques (base de la confiance en soi),

les angoisses de mort, les limites, l'identité, la découverte de la sexualité et la vie relationnelle vont subir une réactualisation intensifiée par le vécu émotionnel. Rester toute la nuit sur internet, cliquer à l'infini sur des «fenêtres» permet à l'adolescent de transgresser la finitude des choses, de transcender la question de la mort. La gratification immédiate que procurent les jeux vidéo est parfois une source intéressante (lorsqu'elle n'est pas unique) de renarcissisation. Contrairement à ce que la plupart des adultes imaginent, les jeux en ligne sont un moteur de socialisation ainsi que d'appréhension des limites. Intégrer une «gilde» (équivalent d'une équipe) nécessite parfois de peaufiner un CV et de respecter certaines règles. L'engouement pour Facebook et, notamment, le soin apporté au mur vient bien sûr rappeler le travail sur l'identité et devient un prolongement des murs de la chambre. Ce dernier point est peut-être le plus compliqué, car, s'il est important pour l'adolescent de disposer d'une vitrine pour forger et tester ses essais d'image identitaire, il reste nécessaire de construire un espace intime protecteur. Les réseaux sociaux ont tendance à proposer les deux espaces sur la même interface.

Et alors ?

Au risque d'être provocateur et péremptoire, la principale action vis-à-vis de la montée des préoccupations concernant la cyberaddiction des adolescents est un travail constant des adultes pour garder une confiance dans le système éducatif et pédagogique qu'ils ont reçu, qu'ils ont adapté et mis en place pour leurs enfants et qui se trouve naturellement remis en question par ces derniers⁴. Dans ces conditions, la conflictualité et la confrontation inhérentes à la constitution du couple société-adolescence – qui trouvent leur paradigme dans les questions relatives aux nouvelles technologies – peuvent dégager des angoisses, servir à la coconstruction du «passage de témoin» entre les générations. À diaboliser et pathologiser toute angoisse de séparation, la communauté adulte risque de perdre la confiance des adolescents et donc leurs désirs identificatoires au détriment d'une prise d'identité dont le caractère rebelle se construit sur des non-repères, voire du vide que l'on aura tôt fait de juger comme une perte de valeurs... alors qu'il s'agit d'une perte de sens.

En revenant à une attitude raisonnable sur la question de la cyberaddiction, il faut espérer pouvoir dépister les adolescents les plus en danger dans leur consommation.

Ces derniers, pour de multiples facteurs, vont traverser cette période de la vie avec des difficultés potentiellement génératrices de souffrances, de pathologies ou de blessures.

«A diaboliser et pathologiser toute angoisse de séparation, la communauté adulte risque de perdre la confiance des adolescents.»

Le repérage de ces adolescents n'est finalement pas si différent de celui, plus global, de l'adolescence en difficulté⁵, dont les automutilations, les conduites à risque, les tentatives de suicide, l'absentéisme ou l'échec scolaire, l'isolement, les problèmes familiaux, les troubles du comportement rendent également bien compte.

Mission et devoir de l'école: aider l'ensemble des enfants à trouver leur chemin

Pour conclure, rappelons que l'adolescence est une étape formidable de la vie où les remaniements importants de l'ensemble de l'être bouleversent l'individu dans son rapport au monde. Devant une mutation accélérée du monde, l'école a la mission et le devoir d'aider l'ensemble des enfants, de plus en plus soumis et interrogés sur le plan du singulier, à trouver leur chemin.

Pendant les avatars du processus d'autonomisation font peur aux adultes alors même qu'ils sont mieux compris sur le plan théorico-clinique. En effet, la tentation de la société de les maîtriser par une reprise sécuritaire ou réglementaire s'appuyant sur des arguments médicaux «diaboliques» montre à quel point la crainte d'être dépassé par la facilité des jeunes dans les nouvelles technologies ne favorise pas le climat de confiance mutuelle.

Pour garder un pied dans l'imaginaire, le doute et le romantisme, utiles à l'élaboration des angoisses spécifiques à cette métamorphose, l'adolescent a besoin tout particulièrement de se sentir soutenu,

aimé, respecté et encadré par des adultes confiants dans l'avenir qu'ils proposent à leurs enfants et curieux des mouvements d'une jeunesse forcément subversive.

Philippe Stephan est maître d'enseignement et de recherche, privat-docent, Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent.

Notes

- 1 Roser, K. (2006). L'ocytocine: l'hormone de l'attachement. *Journal scientifique Biologie René Descartes*, 5, 20-21.
- 2 Paillère Martinot, M. L. (2009). Recherche en neuroimagerie et adolescence. *Adolescence*, 69, 733-734.
- 3 Narbel, B. (1998). Adolescence: un voyage en quête d'une identité. *Psychotrope*, 9, 11-14.
- 4 Jeammet, P. (2008). *Pour nos enfants, soyons adultes*. Paris: Odile Jacob.
- 5 Stephan, P. (2009). Violence à l'adolescence. Réflexions à partir d'une étude lausannoise centrée sur des jeunes placés en centre fermé. *Revue médicale suisse*, 5, 53-54.

ENTRETIEN POUR LE FUTUR, LES JEUNES DONNENT DE L'IMPORTANCE À LEUR QUALITÉ DE VIE ET AUX VALEURS ÉCOLOGIQUES

AVEC MARIE-CHRISTINE BOULON

Marie-Christine Boulon est enseignante au Lycée international hôtelier de Thonon-les-Bains et à l'Université de Savoie. Elle nous parle de ses observations sur l'émergence de nouvelles manières d'entrevoir leur vie et leur avenir professionnel de la part des étudiants.

Quels sont les étudiants ciblés par vos différents enseignements ?

Les étudiants spécialisés en hôtellerie et restauration, en expertise comptable, en réseau et télécommunication. Bac+2 et Bac+3, ainsi que des adultes en reprise d'études.

Concernant l'attitude actuelle des étudiants, vous m'aviez parlé d'une vague de fond se manifestant peu à peu. Qu'entendiez-vous par là ?

La notion de groupe s'efface, l'individualisme est très présent. La formation doit servir spécifiquement des objectifs personnels. Ces étudiants viennent prendre un savoir, ils ne travaillent que les modules de cours qui correspondent à leurs objectifs. La formation est rarement abordée dans sa globalité. La notion de qualité de vie est très présente. Le travail n'est plus une fin en soi, mais un moyen d'organiser sa vie. S'il ne répond pas, pour diverses raisons, à leurs valeurs, ils changent d'orientation sans hiérarchie. Un ingénieur peut faire un job de serveur ou autre chose, mais aussi partir faire un voyage... Ils peuvent changer de statut social sans état d'âme.

Pourriez-vous donner des exemples de situations de vie d'étudiants partiellement en emploi ou non, où vous en auriez déjà constaté les effets ?

Je l'ai constaté dans les travaux de groupe, dans l'organisation de leur travail en relation avec l'aide au suivi, la rédaction des mémoires et la

représentation des groupes par les délégués étudiants. Les étudiants travaillent intensément, mais avec des écouteurs (musique), l'objectif est de s'isoler de l'environnement, de rester dans son monde. Ils ne font appel à l'enseignant qu'en cas de besoin sur des questions précises. C'est leur travail, ils le prennent en charge sérieusement, mais à leur rythme et avec leurs méthodes. Ils veulent organiser leur travail et leur charge de travail. Ils sont capables de rester après les heures légales des cours, mais supportent mal les contraintes horaires. J'arrive avec dix minutes de retard, quel est le problème ? J'ai fait mon quota de travail et si je reste plus tard, je reste un peu plus en pause, etc. L'objectif est réalisé, mais avec mes règles. Ils voudraient des horaires et des formations à la carte.

Concernant la prise en compte de valeurs écologiques, comment l'avez-vous remarqué et quelles en sont les conséquences perceptibles chez les futurs membres actifs du monde du travail ?

Le travail doit apporter un plus à leur existence, il n'a plus la même valeur qu'auparavant. Mon travail m'intéresse, il m'apporte un moyen de vivre correctement et va me permettre de partir faire un voyage ou réaliser un projet personnel. Ils travaillent pour un objectif, mais peuvent quitter leur travail s'il ne correspond pas à leur vision du monde. Ils veulent se gérer comme ils l'entendent, et même, parfois en marge du fonctionnement classique.

Quelles difficultés découvrez-vous dans votre profession, face à ces nouvelles données ?

Pas de difficultés spécifiques, il faut s'adapter. Les étudiants sont rarement conflictuels ou contestataires, ils veulent comprendre le pourquoi de l'utilité des règles. Ils les respectent sans problème s'ils jugent qu'elles sont valables. L'enseignant ou l'institution doit obtenir l'adhésion de l'étudiant au système. Il faut en quelque sorte passer des contrats d'objectifs pour pouvoir travailler avec efficacité et efficience. En abordant les modules de formation par une explicitation des règles, le contrat doit être posé en termes d'objectifs et accepté par toutes les parties.

Le formateur a souvent des surprises en ce qui concerne la qualité, la quantité de travail et les résultats obtenus en relation avec ce que peut s'imposer un étudiant quand il a lui-même décidé des contraintes à respecter, parfois plus coercitives que celles envisagées au départ par le formateur. Les étudiants doivent donc adhérer au système, mais pour cela il faut que le système corresponde à leurs valeurs, qui ne sont plus la réussite sociale, mais une qualité de vie. L'argent et le travail sont des moyens pour bien vivre et non une fin en soi. Bien vivre est l'objectif premier. C'est cette vision qui dérouté les recruteurs et les entreprises. En effet, lors d'un entretien de recrutement, les candidats posent des questions sur le travail, le salaire, mais aussi sur les conditions de travail, les congés, etc., le poste pour lequel ils postulent doit être en adéquation avec leur conception de qualité de vie. Le travail et le salaire n'en étant qu'une des composantes. Bien vivre, ce n'est pas consommer à tout prix, mais être bien en accord avec soi et ses valeurs.



PERMETTRE AUX ENFANTS GRAVEMENT MALADES OU EN FIN DE VIE D'APPRENDRE À L'HÔPITAL ET DANS L'ÉCOLE ORDINAIRE

CHRISTINE FAWER CAPUTO

Pour les enfants atteints d'une maladie grave, la scolarité maintient le contact avec la normalité, la sécurité, la vie d'avant. C'est pourquoi le Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) a mis sur pied «L'école à l'hôpital», une structure scolaire interne qui permet aux enfants hospitalisés de poursuivre leur cursus. Certains enfants en fin de vie, de retour à leur domicile, souhaitent réintégrer leur classe et poursuivre leurs apprentissages avec leurs camarades pour le temps qui leur reste à vivre. Les intégrer dans l'école ordinaire: un défi pour l'école du futur.

En août 2013, la nouvelle loi sur l'école obligatoire (LEO)¹ entrainée en vigueur dans les écoles vaudoises. Entre autres modifications, la LEO insiste particulièrement sur la prise en charge de tous les élèves, y compris ceux à besoins particuliers, en demandant aux enseignants de différencier leurs pratiques pédagogiques afin de rendre leur enseignement accessible à tous (art. 98). L'institution scolaire vaudoise se veut inclusive en permettant à un maximum d'enfants d'être scolarisés normalement et en les valorisant comme individus afin qu'ils puissent exploiter leur potentiel, participer activement à leurs apprentissages et à la vie scolaire, mais aussi à leur développement social en interagissant avec leurs pairs.

Conserver des repères d'identité

Quand on pense «enfants à besoins particuliers», on imagine prioritairement des élèves ayant un handicap, terme usuellement défini comme étant une «déficience corporelle, physique ou mentale²».

Plus rarement, on songe à des enfants gravement malades ou en fin de vie. Or l'annonce d'une maladie grave, potentiellement létale, comme le cancer, modifie radicalement la vie de l'enfant et de ses parents et installe une période d'inquiétude concernant son devenir et sa survie.

«Pour les jeunes patients, l'école est généralement perçue comme un référent de normalité et de sécurité.»

De plus, les traitements et leurs répercussions entraînent souvent des absences scolaires relativement longues et fréquentes, des difficultés dans les apprentissages, une séparation d'avec les pairs et un sentiment d'anormalité, souvent lié au changement d'apparence, qui peut altérer l'estime de soi.

C'est pourquoi diverses études³ insistent sur le

maintien scolaire de l'enfant gravement malade, non seulement pour éviter un décrochage, mais également pour conserver certains repères d'identité à travers le statut d'élève. Pour les jeunes patients, l'école est généralement perçue comme un référent de normalité et de sécurité qui les aide à lutter contre leur isolement, à supporter leurs traitements et à se projeter dans l'avenir dans une perspective de guérison et de réinsertion sociale.

L'école à l'hôpital

Afin d'aider les enfants atteints dans leur santé à poursuivre une scolarité satisfaisante, le Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) s'est doté d'une structure scolaire à l'interne, où plusieurs maîtresses se partagent l'enseignement des disciplines principales dans les divers degrés de la scolarité (primaire et secondaire), tout en étant rattachées partiellement à un établissement lausannois.

Chaque journée débute par un colloque avec les infirmières responsables de l'unité de pédiatrie et les autres intervenants (éducatrices, assistantes sociales, thérapeutes, musiciennes, etc.) durant lequel elles prennent connaissance des dossiers des enfants hospitalisés et vérifient auprès des soignants s'ils sont aptes ou pas à suivre l'école ce jour-là, en chambre ou dans la salle commune⁴. Pour instaurer un suivi scolaire individuel et quotidien d'une heure environ, et ce déjà après trois ou quatre jours d'hospitalisation, le dialogue avec les parents se révèle primordial, particulièrement dans les premiers degrés de la scolarité où l'enjeu n'apparaît pas comme fondamental ou prioritaire, ou dans les cas de rejet violent, par le jeune patient, de toute activité contraignante. La relation avec les enseignants de l'école ordinaire qui

encadrent habituellement l'enfant hospitalisé est également prépondérante pour un suivi efficace, car ce sont eux qui vont fournir les indications nécessaires aux maîtresses du CHUV pour planifier les contenus et organiser les apprentissages. Si le matériel officiel de chaque degré et de chaque discipline, en lien avec le Plan d'études romand (PER), est à leur disposition à l'interne, elles reçoivent parfois, de la part des enseignants titulaires, des fiches supplémentaires et adaptées, généralement sous forme numérique.

Une structure encore trop peu connue

Cette heure quotidienne, dispensée individuellement, se révèle souvent tout aussi efficace, si ce n'est plus, que plusieurs périodes passées en classe et permet parfois à l'enfant de décrocher en lecture ou de surmonter une difficulté. Si cet accompagnement conjoint semble bien fonctionner, les deux enseignantes interrogées soulignent toutefois que c'est à elles qu'incombe toujours l'initiative de la démarche, car cette structure est encore trop mal connue des enseignants, vaudois en premier lieu, mais également romands, puisque le service pédiatrique accueille également des petits malades issus d'autres cantons. Elles déplorent également le manque de liens créés entre l'élève hospitalisé et sa classe, particulièrement quand il s'agit de longs séjours ou de maladie grave, et le pallient parfois en proposant à l'enfant d'écrire à ses camarades, ce qui est généralement bien perçu de part et d'autre.

Etre d'abord un enfant

Pour le jeune hospitalisé, l'école demeure donc un lien avec la normalité, et la continuité de ce qui se fait dans sa classe le rattache au monde rassurant d'avant son statut de malade, monde composé de sa famille, de ses amis, de ses camarades et de ses projets (Moroni, 2006). Les enseignants, tant ceux de l'hôpital que ceux de son établissement, rassurent ainsi l'enfant sur sa capacité d'être d'abord un enfant avant d'être un malade (Romano, 2006), et cet accompagnement se révèle particulièrement bénéfique dans le processus de guérison.

A la question du lien d'attachement qui peut se créer avec leurs élèves malades, particulièrement

ceux qui font de longs ou fréquents séjours hospitaliers, et de la manière dont elles gèrent ce lien en cas de diagnostic fatal, les maîtresses du CHUV mettent en exergue qu'elles sont d'abord «des professeurs enseignant à des vivants» (Peyrard, 1999), tout en reconnaissant que cette fonction requiert des compétences supplémentaires, comme la capacité d'adaptation, d'écoute et d'empathie, ainsi que la faculté de cloisonner afin de se protéger.

Accompagner l'élève en fin de vie

Quand le pronostic vital est engagé et que le temps qu'il lui reste se compte en jours ou en semaines, on est tenté de se questionner sur l'intérêt de maintenir scolarisé l'enfant ou l'adolescent. Et pourtant, Patricia Fahrni, responsable de l'unité des soins palliatifs pédiatriques du CHUV⁵, rapporte que beaucoup de jeunes condamnés à brève échéance continuent à être demandeurs d'apprentissages et de connaissances et souhaitent rester ou réintégrer leur classe habituelle, mais elle déplore à quel point cette demande peut parfois être mal perçue par le corps enseignant ou les directeurs.

«Beaucoup de jeunes condamnés à brève échéance continuent à être demandeurs d'apprentissages et de connaissances.»

Pourtant, son équipe est en permanence disponible pour les encadrer et les soutenir dans cette prise en charge, car il est essentiel de ne pas destituer l'enfant de son statut d'élève et de lui permettre de rester encore dans la vie, d'avancer à son rythme, en fonction de ses envies, de ses capacités et de son désir d'apprendre (Romano, 2006). Il est vrai qu'accompagner un jeune en fin de vie est une expérience difficile et douloureuse, mais le maintenir intégré dans la communauté scolaire est aussi une manière d'humaniser sa maladie et d'éviter son exclusion sociale.

Comme le dit si bien Romano (2011, p. 63), «faire que l'enfant face à sa mort annoncée ne soit pas seul, c'est accepter l'insoutenable, c'est respecter ses propres croyances, c'est rendre l'enfant à sa propre vie, sa propre mort, sa propre existence:

lui permettre d'être hors de nous et par là même d'être totalement. Dans une telle perspective, il n'y a plus ni adulte ni enfant, il n'y a plus ni savoir ni apprentissage. Il ne reste que deux vies qui se respectent l'une l'autre et s'enrichissent l'une de l'autre au-delà de la peur et de la souffrance. Savoir laisser mourir un enfant, c'est aussi savoir le laisser vivre pour qu'il s'organise, s'autonomise, s'inscrive dans son histoire... jusqu'au bout.» Dans la perspective d'une école inclusive qui accueille chaque enfant dans sa différence, même l'élève en fin de vie doit pouvoir trouver sa place.

Christine Fawer Caputo est professeure formatrice dans l'UER Sciences humaines et sociales et doctorante en sciences de l'éducation (UNIGE).

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adoptée_GC.pdf, consulté le 7 juillet 2014.
- 2 Cf. Hunziker et Pulzer-Graf, 2012.
- 3 Cf. Vignes et alii, 2007 ; Bourdon et Roy, 2006.
- 4 Entretien mené au CHUV avec les enseignantes Annika Lequet (enseignante secondaire) et Claire Detcheverry (enseignante primaire), le 1er juillet 2014. Voir : <http://www.chuv.ch/pediatric/dmcp-ecole.htm>, consulté le 7 juillet 2014.
- 5 Entretien mené avec Patricia Fahrni, au CHUV, le 1er juillet 2014.

LA TECHNOLOGIE D'AIDE POUR LES ÉLÈVES BÉNÉFICIAIRES DE MESURES RENFORCÉES: UN PLUS CERTAIN, MAIS À CERTAINES CONDITIONS

ELVIO FISLER

Rattachée à l'Office de l'enseignement spécialisé de l'Etat de Vaud (OES), la cellule de coordination en informatique pédagogique spécialisée (cellCIPS¹) propose un modèle de soutien à l'intégration des aides technologiques dans la classe. Elle a pour but d'amener l'enseignant titulaire et l'équipe pluridisciplinaire à collaborer pour mettre en place un système efficace intégrant les outils MITIC.

La technologie d'aide est de plus en plus proposée en tant que moyen auxiliaire pertinent pour répondre aux besoins particuliers des élèves bénéficiant de mesures renforcées. Malgré l'apparente simplicité d'utilisation de certains appareils (on pense bien évidemment à l'iTechnologie, en format iPad ou iPhone), leur utilisation cohérente et réellement efficace en soutien spécialisé à un élève, dans un contexte classe parfois très différent d'un degré à l'autre, d'une école à l'autre, reste un défi pour tout enseignant et pour toute direction. Nous sommes convaincus qu'il est primordial de pouvoir soutenir cette mise en place. La cellCIPS le fait selon un schéma se déclinant en sept axes.

Accompagner les différents partenaires pour qu'ils soient partie prenante

Notre pratique montre qu'il est essentiel de toujours penser en termes de réseau pluridisciplinaire. Oublier un acteur comme la personne-ressource MITIC de l'établissement où se trouve l'élève serait donner peu de chances au projet d'aboutir. Les thérapeutes, souvent à l'origine de certaines demandes, doivent également être là pour guider

le réseau, pour l'aider à prendre les meilleures décisions possible avec l'aval et le soutien explicites de la direction de l'établissement. L'enseignant titulaire, parfois aidé par un collègue spécialisé, est le pivot de cette intégration de la technologie et doit le rester. Il doit pouvoir réellement connaître les enjeux pour l'élève afin d'être en mesure de le guider dans une utilisation optimale. La cellCIPS a réalisé une feuille de route² pour donner aux intervenants un fil rouge de questions qui permettra de mieux dégager responsabilités et devoirs et accompagne avec ses ressources l'utilisation de cet outil.

Animer le réseau de personnes-ressources médias, images et technologies (PResMITIC)

Cette personne-ressource, disposant de décharges horaires pour ce travail, sera une aide clé grâce à ses compétences. Reconnue dans son établissement, afin d'être à même d'accompagner l'intégration (spécialisée ou non) des MITIC dans l'enseignement, elle doit également pouvoir mettre en place des formations, des accompagnements et des suivis. Le faire demande une solide compétence et la cellCIPS pourra, à travers divers

soutiens, offrir des espaces de veille techno-pédagogique.

Dispenser des conseils techniques ou organisationnels

Toute mise en place, même très ponctuelle, d'une technologie demande un accompagnement professionnel, des conseils que l'on veut avisés et le plus proches possible des usagers, en tenant compte des compétences et des ressources du milieu. Nous suivons les schémas du canton (produits Apple, ressources techniques cantonales, déploiement par le centre d'achats) tout en proposant des périphériques spécifiques (contacteurs adaptés à des iPad, voire à des jouets, par exemple). Nous fonctionnons également en tant qu'organe de conseil et d'expertise.

Proposer un soutien ciblé et direct à l'enseignant

L'originalité de nos services repose grandement sur notre offre de soutien, directement dans le milieu dans lequel se trouve l'élève pouvant bénéficier de l'aide d'un outil informatique (en école ordinaire ou en institution d'enseignement spécialisé). Ainsi, lors du premier réseau pluridisciplinaire, la cellCIPS pourra être amenée à proposer aux collègues enseignants plusieurs interventions ciblées et directement adaptées aux besoins de l'élève. Si les techniques sont de plus en plus souvent connues (on pense à la synthèse vocale ou à la prédiction de mots), les stratégies visant à mettre les documents appropriés à disposition changeront d'un établissement à l'autre. Les compétences des collègues peuvent en effet grandement

différer et la collaboration avec la famille demandera à chaque fois une adaptation. Nous devons également évaluer les impacts de la mise en place du dispositif.

Proposer des formations ciblées

Si nous voulons atteindre nos buts, nous devons proposer des formations ciblées et adaptées, en complément à l'axe de soutien. Dans le cadre de la formation continue, elles pourront prendre la forme d'une formation négociée avec la HEP Vaud. Afin de répondre aux questions parfois plus générales (sans qu'elles soient liées à un élève spécifiquement), nous organisons des soirées intitulées «La cellCIPS vous invite». Occasionnellement, nous mettons sur pied des conférences ou participons à des tables rondes, des ateliers, des animations à la demande, par exemple, d'associations de parents, de revues spécialisées, d'unités de pédagogie différenciée, d'institutions dispensant de la pédagogie spécialisée. Les demandes visent souvent à mieux comprendre l'actuelle tendance à favoriser les technologies d'aide «grand public» et à mieux appréhender les contextes d'utilisation, la finalité étant de pouvoir offrir des outils adaptés et simples d'usage.

Proposer une approche pluridisciplinaire et des outils autoréflexifs

Il importe de toucher l'équipe pluridisciplinaire en son entier, afin de la rendre autonome. Toutes les recherches en technologie d'aide le montrent, et c'est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de proposer de la *communication alternative et augmentative* (CAA), par exemple pour des personnes qui n'ont pas de langage oral possible. Il est essentiel que ces outils soient connus, compris, intégrés et maîtrisés par tous les acteurs impliqués. Si le réseau pluridisciplinaire a son rôle à jouer en amont de la mise en place d'un projet, son action est importante aussi pendant l'utilisation et le déploiement de l'outil. Le procès-verbal issu de la première rencontre, dûment approuvé, sera la base de travail permettant à chaque personne impliquée de trouver sa place et de connaître son rôle et ses devoirs. Des entretiens réguliers permettront ensuite d'évaluer, de manière autonome ou guidée, l'évolution du dispositif.

Mener des projets innovants

La cellCIPS a aussi pour mandat de faire de la veille technologique et pédagogique. Si c'est également une préoccupation de l'école ordinaire d'intégrer les nouveautés que le marché met à la disposition des professionnels de l'éducation, elle n'a toutefois pas à se soucier – dans un temps rapide du moins – de toutes les intégrer. Devant un nouveau vent technologique et parce que les enjeux (par rapport à des élèves bénéficiant de mesures renforcées) sont très importants, la cellCIPS tente de répondre aux besoins des milieux scolaires à travers différentes actions, dont, par exemple, l'utilisation plus généralisée et systématique de tablettes tactiles, en l'occurrence des iPad. Dans d'autres circonstances, nous avons eu l'occasion de soutenir la création et la mise à disposition gratuite d'un logiciel permettant le travail sur les mots et leurs pictogrammes³.

«Les clés du succès?

*Etre au plus près des possibilités
de l'élève et du milieu,
mener nos actions en équipe
pluridisciplinaire.»*

Notre entité est fortement impliquée dans les institutions d'enseignement spécialisé, des partenaires qui nous permettent également de pousser toujours plus loin nos savoir-faire, de mieux être en phase avec l'accompagnement et la formation ciblée de collègues porteurs d'un projet d'aide. Les clés du succès? Être au plus près des possibilités de l'élève et du milieu, préparer et mener nos actions en équipe pluridisciplinaire.

Elvio Fisler est coordinateur en informatique pédagogique à l'Office de l'enseignement spécialisé et délégué informatique à la Fondation de Verdeil.

Notes

- 1 www.cellCIPS.ch
- 2 www.cellCIPS.ch/feuille-de-route
- 3 *EcrireEnPictos*, proposé par le site: www.alternatic.ch

CES LAMPES SPÉCIALES, COMBINANT CHACUNE CAMÉRA ET PROJECTEUR, PERMETTENT D'INTÉGRER RÉALITÉ AUGMENTÉE ET MANIPULATION D'OBJETS TANGIBLES : UTILISÉES ICI DANS LE CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE DE LA GÉOMÉTRIE, LES JEUNES MANIPULENT RAPPORTEURS ET RÈGLES DANS DES ACTIVITÉS DE CONSTRUCTION INTERACTIVES.





CONSTRUIRE L'ÉCOLE DU FUTUR À L'AIDE DES MITIC

DOUGLAS ARMENDONE

La Commission européenne a mis sur pied un vaste projet dans le domaine de l'enseignement à l'aide des MITIC avec la participation de la Suisse et en partenariat avec des enseignantes et enseignants attirés par des perspectives d'innovation et de créativité. La démarche proposée a fait ses preuves dans plus de quinze systèmes éducatifs européens.

Depuis le début du projet iTEC (Innovative Technologies for an Engaging Classroom) ¹ en 2010, plus de 2500 salles de classe à travers toute l'Europe ont été impliquées dans ce projet pilote dans le domaine de l'enseignement à l'aide des MITIC. Au cours des quatre dernières années, ces nombreuses classes, provenant de plus de 17 pays, se sont investies dans des expérimentations fondées sur des scénarios pédagogiques inédits dans lesquels des outils technologiques de toutes sortes ont été employés pour aider la communauté enseignante à réfléchir sur la classe du futur et le rôle de la technologie dans l'innovation pédagogique. Il faut savoir qu'iTEC est le plus grand projet jamais financé et réalisé par la Commission européenne dans le domaine de l'enseignement à l'aide des MITIC. Ce projet européen a été mis sur pied, avec la participation de la Suisse, afin d'identifier les meilleures méthodes pour réussir dans l'expérimentation avec des outils technologiques au sein de l'école. En partenariat avec des enseignantes et enseignants attirés par l'innovation et par la créativité, iTEC s'est constamment concentré sur les aspects pédagogiques et didactiques d'intégration des MITIC dans l'enseignement.

Une vision réaliste de la classe du futur

Le caractère ambitieux et innovateur des scénarios développés dans le cadre du projet iTEC n'a pas empêché qu'ils soient restés très réalistes. L'équipe gestionnaire du projet ainsi que les enseignantes et enseignants qui ont testé des

scénarios au sein de leurs écoles ont confirmé qu'il était possible à chaque institution de concevoir une stratégie gagnante et personnalisée pour mieux exploiter les TIC. En bref, pour les écoles qui ont pris le temps de développer (ou d'adapter) des scénarios selon leurs besoins, on a pu identifier des impacts positifs sur l'apprentissage des élèves et sur l'environnement au sein de l'institution de manière plus générale.

«Pour les écoles qui ont développé des scénarios selon leurs besoins, on a identifié des impacts positifs sur l'apprentissage des élèves.»

Pour promouvoir à large échelle la démarche qui a fait ses preuves dans plus d'une quinzaine de systèmes éducatifs européens, iTEC a mis à la disposition des écoles ce qu'on appelle «eduvista», une boîte à outils pour structurer le développement de scénarios pour la classe du futur². Son utilisation encourage la création d'une vision collective de la salle de classe et de l'école du futur (y compris l'utilisation des nouvelles technologies) afin de répondre à l'évolution des besoins des apprenants et des organisations éducatives.

De la vision à la réalité

Un prérequis incontournable pour mettre en place un scénario recourant à l'usage des TIC concerne

nécessairement une auto-évaluation pour constater le degré de maturité dans l'utilisation des outils technologiques au sein d'une classe ou d'une école. Après l'avoir défini, «eduvista» propose également un modèle pour explorer ce que l'innovation en termes d'enseignement et d'apprentissage pourrait signifier au sein de l'institution analysée. A la fin de la démarche, le scénario peut être utilisé par une classe, une équipe de formateurs ou une école, ou même au niveau cantonal, pour bien montrer comment un changement de politique peut influencer l'intégration des MITIC au sein des écoles. Le scénario peut servir, par exemple, comme source d'inspiration pour des enseignantes et enseignants qui souhaiteraient essayer des approches créatives pour utiliser des TIC en salle de classe. Pareillement, pour les établissements scolaires, le scénario peut aider à mettre en évidence des changements de politique nécessaires, des besoins en termes de formation du personnel et des exigences prioritaires en matière de nouvelles ressources. Les écoles qui envisagent d'acheter du matériel informatique peuvent bénéficier de la démarche proposée par iTEC pour définir le rôle des MITIC dans l'innovation pédagogique et pour créer notamment une vision partagée de l'évolution de l'apprentissage et de l'enseignement au sein de l'institution.

Douglas Armendone est collaborateur scientifique pour ce qui concerne les activités internationales chez educa.ch. Il s'occupe de la mise en œuvre, de la diffusion et de l'intégration des résultats du projet iTEC en Suisse.

Liens complémentaires sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 iTEC est coordonné par l'association European Schoolnet (EUN) au niveau européen et par educa.ch, l'Institut suisse des médias pour la formation et la culture, au niveau suisse.
- 2 «eduvista» s'adresse aux cheffes et chefs d'établissement, responsables dans le domaine de l'éducation, décideurs politiques, fournisseurs de TIC et aux membres du corps enseignant.

eTalk: UN NOUVEL OUTIL D'ÉDITION MULTIMÉDIA

NICOLE DURISCH GAUTHIER

Alors que les «humanités digitales» s'imposent dans le paysage académique suisse, une nouvelle forme d'édition multimédia a été inaugurée ce printemps. Conçu par Claire Clivaz (Unil) et Frédéric Kaplan (EPFL), l'objet a été développé dans le cadre d'une équipe interdisciplinaire à laquelle ont participé notamment deux professeures formatrices de la HEP Vaud, Nicole Durisch Gauthier et Christine Fawer Caputo.

La première série, disponible en ligne¹, présente douze eTalks analysant les rites funéraires dans des contextes historiques et culturels variés et rendant compte des pratiques contemporaines du deuil. Elle fait suite à deux formations continues organisées sur ce thème en 2010 et 2012, conjointement par la HEP et l'Université de Lausanne.

Qu'est-ce qu'un eTalk ?

L'eTalk est une publication multimédia réalisée à partir de l'enregistrement d'un discours oral. Un algorithme de reconnaissance vocale permet de découper le discours en petits segments cohérents appelés «phrasés». Chaque phrasé est associé à une adresse internet spécifique (URL), ce qui permet de référencer l'eTalk dans le détail. Le discours oral est accompagné d'une transcription textuelle, de façon que le récepteur final puisse choisir lui-même s'il préfère écouter la conférence, la lire ou combiner écoute et lecture. Il est en outre possible d'accompagner chaque phrasé d'un visuel ainsi que d'hyperliens. Au final l'eTalk se présente donc comme une forme de publication entièrement citable, liant discours parlé, texte écrit, images et ressources en ligne. Plus riche qu'une conférence en ligne, il a également l'avantage, si les éditeurs le souhaitent, de pouvoir être modifié et complété. Un sommaire ainsi que des instruments de navigation permettent par ailleurs à chacun de découvrir l'eTalk selon le rythme et le parcours souhaités.

Quelle utilisation dans le monde de l'éducation ?

Comme le montre la première série d'eTalks, la formation continue est un cadre qui se prête fort bien à l'édition multimédia. En pérennisant ce qui a été dit, l'eTalk permet en effet de valoriser des contenus de formation oraux, une fonction qui est loin d'être triviale dans le monde de l'enseignement, où l'oralité tient une place majeure. Un deuxième atout de l'eTalk est la mise à disposition d'un répertoire de ressources riche et varié: iconographie libre de droits et référencée, citations et livre complet lorsque ce dernier est disponible, articles encyclopédiques en ligne, articles de presse, bibliographies, séquences filmées, etc. L'enseignant dispose ainsi d'un vaste choix de ressources dont il peut librement disposer pour élaborer ses propres cours.

«Un atout de l'eTalk est la mise à disposition d'un répertoire de ressources riche et varié.»

Un autre contexte dans lequel l'eTalk pourrait offrir des perspectives intéressantes est celui de la formation initiale. Il s'agirait, dans ce cas, de proposer l'eTalk comme un outil d'e-learning permettant aux étudiants de prendre connaissance à distance de contenus édités par les formateurs. C'est notamment dans la perspective de mieux évaluer le potentiel des outils numériques (dont l'eTalk) en

lien avec les cours magistraux qu'un préprojet de recherche de l'UER Didactiques des sciences humaines et sociales débutera cet automne à la HEP Vaud.

Nouvel outil, nouvelles problématiques

L'eTalk est un produit de notre époque, dans laquelle le visuel et internet jouent un rôle prédominant. Il s'agit aussi d'un outil novateur du fait que chacun est susceptible de se l'approprier pour éditer ses propres contenus, le code de l'eTalk et de son éditeur étant proposé en open source. Toutefois, ces nouveautés ne vont pas sans poser de nouvelles questions: comment assurer la pérennité des publications numériques? Quelle place accorder à des publications qui ne correspondent pas (encore) aux standards de l'édition scientifique? Comment gérer l'ouverture que permet le monde numérique lorsqu'on quitte l'univers clos du livre imprimé?

«Un outil novateur qui ne va pas sans poser de nouvelles questions.»

Ces problématiques de fond sont celles traitées par les «humanités digitales» aujourd'hui. Quel que soit notre avis à leur propos, elles s'imposent aussi dans le monde de l'éducation. Des outils tels que l'eTalk nous invitent à cette réflexion et ce n'est pas là la moindre de leurs qualités.

Nicole Durisch Gauthier est professeure formatrice à la HEP Vaud.

Contacts et liens internet sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 C. Clivaz & N. Durisch Gauthier & C. Fawer Caputo & C. Grosse, en collaboration avec F. Kaplan & C. Bornet & C. Pache, éd. (2014). Rites funéraires (eTalks), www.unil.ch/ritesfuneraires

ENTRETIEN

«SORTEZ VOS TABLETTES!»

AVEC CHRISTIAN FANTOLI

Partenariat innovant entre la HEP Vaud et une école privée : l'Ecole internationale bilingue du Haut-Lac, à Saint-Légier, a lancé le projet «un élève/une tablette» main dans la main avec la HEP Vaud. Mené sur deux ans, ce projet implique des enseignants, des élèves de l'école et deux formateurs de la HEP, Christian Fantoli et Gabriel Parriaux. Objectif : expérimenter et optimiser l'intégration des tablettes en classe afin d'améliorer les techniques d'enseignement, de renforcer les apprentissages, la formation des enseignants et la recherche. Rencontre avec Christian Fantoli, chercheur et professeur formateur.

Cela fait maintenant un peu plus de deux mois que le projet un élève/une tablette a été lancé, pouvez-vous dresser un premier point de la situation ?

Nous avons décidé de nous distancier des recherches existantes en centrant notre projet sur l'enseignant plutôt que sur l'élève. L'objectif est d'accompagner les enseignants dans un processus de réussite. Nous partons du postulat que, sans préparation, sans formation, la tâche de l'enseignant est complexifiée par l'insertion de nouvelles technologies. Entre les mains d'un élève, une tablette peut représenter une forme de concurrence, un puissant distracteur rendant plus difficile le métier d'enseignant. C'est pourquoi nous mettons en avant l'importance d'un équipement et d'une formation préalable des enseignants ; il est essentiel qu'ils bénéficient d'un temps d'avance sur les élèves. Nous avons, dans ce cadre, créé un design de recherche, une *timeline*, planifiant les différentes étapes de cet accompagnement. Ce *design* sera régulièrement soumis à modifications selon les retours des enseignants.

A quel stade de la recherche en êtes-vous actuellement ?

Nous achevons une première phase de formation des enseignants en jouant sur deux aspects primordiaux de ce projet, tels que développés par Barrette (2011)¹ : les conditions de réussite liées à

la situation pédagogique (articulation fine entre les méthodes pédagogiques utilisées et les objectifs poursuivis, combinaison de certains types de dispositifs avec certaines stratégies pédagogiques, etc.) et les facteurs externes à la situation pédagogique (équipement [matériel et logiciel] adéquat, niveau de compétence des enseignants et des élèves suffisant, soutien de la hiérarchie, etc.).

Les enseignants sont également filmés afin de collecter une partie des données de la recherche selon l'approche du *cours d'action*, méthode permettant à l'enseignant, par autoconfrontation, de donner un sens particulier à ses activités. Nous avons fait une première visite dans chaque classe afin de permettre aux élèves et aux enseignants de se familiariser avec la présence des chercheurs.

L'originalité de l'expérience réside dans le fait qu'elle est centrée sur l'enseignant et non sur l'élève. Dans ce cadre, avez-vous déjà fait certaines découvertes qui modifient votre approche du sujet ?

Tout d'abord une bonne surprise : lors des premières visites, nous avons constaté que bon nombre d'enseignants utilisaient déjà la tablette tactile en classe alors qu'ils venaient tout juste d'être équipés, une réelle satisfaction ! En effet, l'utilisation des tablettes par les enseignants s'inscrit dans une logique de progression basée sur le modèle SAMR (Substitution ; Augmentation ; Modifi-

cation ; Redéfinition). Ce modèle permet de mieux saisir comment les enseignants adoptent une technologie. Nous avons eu le plaisir d'observer qu'ils se trouvaient déjà dans la première phase de ce modèle qui est la substitution de leurs anciennes méthodes par les nouvelles technologies, en l'occurrence, ici, la tablette tactile. L'objectif est d'amener l'enseignant à parcourir les différentes étapes de ce modèle jusqu'à la redéfinition, qui consiste en l'utilisation de la technologie à des fins de création de nouvelles tâches auparavant inconcevables.

A ce stade de notre recherche, nous cherchons à comprendre comment accompagner une équipe dans un environnement 1 : 1 dans une perspective du *cours d'action* et en prenant en compte les «ingrédients de la réussite». Un de nos premiers constats est qu'il vaut mieux modifier l'environnement plutôt que de rentrer dans une logique de contraintes pour l'utilisateur. Autrement dit, prévoir des solutions techniques à des problèmes simples, mais rapidement perturbateurs lorsqu'ils sont multipliés par 25 élèves. Il vaut mieux, par exemple, équiper la classe avec quelques batteries externes plutôt que de risquer de décourager l'enseignant en le laissant s'acharner à obtenir que chaque élève vienne en classe avec une tablette chargée.

Quelles sont les prochaines étapes de ce projet ?

Le prochain point de situation se fera fin 2014 et inclura l'évaluation du processus et la redéfinition du *design*². Celui-ci permettra de passer au prochain objectif de formation qui concerne la gestion de classes en situation de 1:1. Nous allons également préparer une rencontre avec les parents, indispensable pour impliquer ces derniers dans le projet.

Pour en savoir plus et suivre cette recherche : <http://www.recherche1to1-hepl.ch>

Propos recueillis par Jean-Yves Pilloud

Notes

- 1 Barrette, C. (2011). «La grille d'analyse du scénario d'une activité pédagogique misant sur les TIC». *Pédagogie collégiale*, vol. 24, no 4, été 2011, pp. 20-25.
- 2 Cf. Saury, J. & al. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS*. Editions revue EPS.



LES TECHNOLOGIES D'AIDE À L'APPRENTISSAGE POUR TOUS: UN OUVRAGE ALLIANT PRATIQUE ET RÉFLEXION

VALÉRIE ANGELUCCI ET NADIA ROUSSEAU

Des questionnements sur l'inclusion scolaire font actuellement partie de l'école et feront partie de l'école du futur. Les technologies devraient soutenir l'apprentissage des enfants et des jeunes. Toutefois, pour favoriser la réussite de tous les élèves, des réflexions sont à mener sur les liens étroits entre pratiques pédagogiques et usage des technologies.

S'il demeure incontournable de s'intéresser aujourd'hui de près aux technologies, tant leur potentiel peut favoriser une plus large prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves, leur usage n'en demeure pas moins un défi pour l'ensemble du personnel scolaire. Récemment paru aux Presses universitaires du Québec, l'ouvrage intitulé *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire*¹ s'adresse en premier lieu aux praticiens et cadres

de l'éducation désireux d'entreprendre une démarche d'appropriation de ces outils.

De l'importance du choix de l'outil et du processus de mise en œuvre

Tout comme la seule présence d'un élève en classe ordinaire ne garantit en rien sa pleine participation sociale, cognitive et affective, la technologie – prise isolément d'une réflexion – n'assure en rien non plus une meilleure maîtrise des apprentissages par l'élève. S'appuyant autant sur des résultats de recherche que sur des pratiques de terrain, cet ouvrage, coédité par Nadia Rousseau, de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR, Chaire Normand-Maurice), et Valérie Angelucci (HEP Vaud, Laboratoire international sur l'inclusion scolaire), questionne les liens étroits entre pratiques pédagogiques inclusives et usage des technologies.

«Des expertises multiples
de chercheurs, professeurs
et praticiens.»

Les différents auteurs de cette étude, fondée sur les expertises multiples de chercheurs, profes-

seurs et praticiens issus de différents contextes scolaires (Québec, Suisse, Italie), s'attachent au fil des chapitres à répondre à diverses questions se situant au cœur d'une pratique pédagogique visant la réussite de tous les élèves.

Des questions se situant au cœur des pratiques

Comment les aides technologiques à l'apprentissage peuvent-elles contribuer à la situation scolaire des élèves pour lesquels l'école représente un défi important? Quelles aides technologiques sont-elles les plus susceptibles de répondre aux besoins spécifiques de certains élèves? Comment mieux exploiter les logiciels libres dans cette perspective? Comment implanter et favoriser l'adoption des technologies dans son école? Ces questions sont abordées dans une perspective de pédagogie universelle, les auteurs y répondent en mettant en évidence aussi bien les avantages que les limites relatifs à l'usage des technologies en classe.

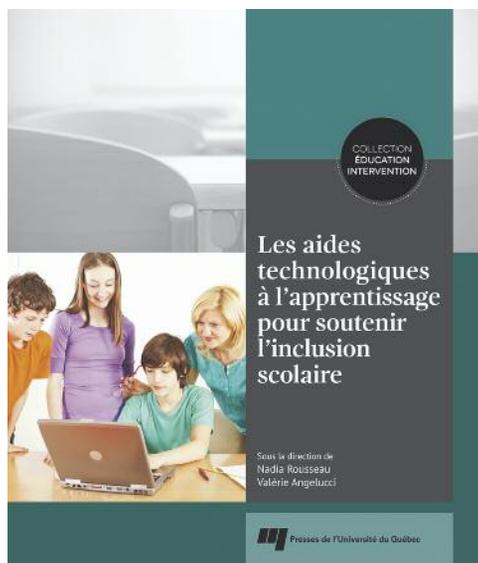
Pensé afin de répondre aux besoins de nombreux acteurs de l'éducation interpellés par la réussite de tous les élèves, l'ouvrage propose au lecteur des pistes de réflexion et des outils directement exploitables en salle de classe.

Valérie Angelucci est collaboratrice scientifique au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud, Suisse.

Nadia Rousseau est professeure et chercheuse régulière au LISIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

Notes

- 1 Rousseau, N., & Angelucci, V., (éds) (2014). *Les technologies d'aide à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire*. Québec: Presses universitaires du Québec. <http://www.puq.ca/catalogue/livres/les-aides-technologiques-apprentissage-pour-soutenir-2531.html>





L'EPFL MÈNE DES RECHERCHES SUR UN NOUVEAU TYPE DE RÔLE POUR LES ROBOTS À L'ÉCOLE NI ENSEIGNANT, NI ÉLÈVE. AUTOUR DE LA QUESTION DE L'ACQUISITION DE L'ÉCRITURE, LES CHÉRCHERS ÉTUDIENT COMMENT PEUT S'ÉTABLIR UNE COOPÉRATION ENTRE LE ROBOT ET L'ÉLÈVE AFIN D'AIDER CELUI-CI À PROGRESSER.

LA CRÉATIVITÉ, UN LEVIER POUR L'APPRENTISSAGE DE PETITE POUCKETTE

ISABELLE CAPRON PUOZZO

Les nouvelles technologies ont offert à la génération des 0-35 ans, joliment baptisée Petite Poucette par le philosophe Michel Serres, un accès direct et rapide aux savoirs. Cette voie royale vers des connaissances infinies a fait perdre de vue à Petite Poucette le sens de l'enseignement délivré à l'école ou à l'université. La pédagogie créative pourrait bien lui venir en aide et lui insuffler à nouveau, et pour toute sa vie, l'envie d'apprendre.

Le philosophe Michel Serres appelle la génération actuelle, comprise entre 0 et 35 ans, *Petite Poucette*¹, capable d'envoyer un SMS avec le pouce, et qui se retrouve à devoir tout inventer dans cette société en perpétuelle mouvance technologique pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes émergents.

Qui est Petite Poucette et dans quel monde vit-elle ?

Selon Serres², Petite Poucette vit longtemps; elle n'a plus la même conception de la durée d'un couple que ses parents; elle programme la venue au monde de ses enfants; elle les conçoit plus tardivement; elle ne parle plus la même langue; elle est sensible à l'environnement; le multiculturalisme fait partie de son quotidien; les médias ont pris «la fonction d'enseignement»; elle vit dans un monde virtuel qui redéfinit les liens entre les personnes, l'espace, l'accès aux connaissances, la communication; elle a développé une capacité de «manipuler plusieurs informations à la fois».

Michel Serres³ parle d'une «présomption de compétence» pour désigner l'idée que Petite Poucette possède autant d'informations que quiconque. Le savoir, elle l'a dans sa poche! Petite Poucette s'ennuie à l'école et à l'université! Elle est habituée,

avec les nouvelles technologies, «à conduire» et ne supporte pas d'être à la place du passager. Elle perçoit l'enseignement secondaire et les institutions universitaires comme désuets; ce qui explique le «brouhaha permanent [...] qui rend pénible toute écoute ou rend inaudible» la voix du «grand-papa ronchon» dans les amphithéâtres.

«Le savoir, elle l'a dans sa poche!

Petite Poucette s'ennuie à l'école et à l'université!»

Petite Poucette a un accès immédiat au savoir et elle n'arrive dès lors plus à comprendre le sens de venir à l'école ou à l'université. Selon Serres⁴, pour la génération précédente, le professeur universitaire enseignait «70 % de ce qu'il avait appris sur les mêmes bancs vingt ou trente ans plus tôt». Pour la génération Petite Poucette, «80 % de ce qu'a appris ce professeur est obsolète. Et, même pour les 20 % qui restent, le professeur n'est plus indispensable, car on peut tout savoir sans sortir de chez soi!»

Ce portrait permet de mettre en évidence que le professeur d'aujourd'hui doit prendre en considération cette accessibilité immédiate et rapide aux savoirs (donc une relation symétrique) par le biais des nouvelles technologies.

En revanche, je propose d'envisager la relation didactique en mettant l'asymétrie traditionnelle dans la maîtrise des savoirs. Cette asymétrie dans la maîtrise des savoirs est toujours bien présente dans les salles de classe ou les universités, même si elle n'est pas évoquée dans le traité de Serres. En revanche, cet angle de vue permet de se poser plusieurs questions: quel type de nouveau rapport au savoir est en train de se construire? En tant qu'enseignants ou formateurs d'enseignants, quel rapport au savoir avons-nous envie de développer chez les Petites Poucettes? Comment les accompagner au mieux dans la maîtrise des savoirs, sachant qu'elles y ont déjà partiellement accès?

La créativité, un levier pour l'école d'aujourd'hui

La créativité est devenue un enjeu de la société contemporaine de plus en plus complexe à plusieurs niveaux. L'un des premiers niveaux est la création d'objets nouveaux, notamment dans le domaine de la technologie, qui changent notre manière de communiquer, notre rapport avec l'autre et le monde. Un autre facteur de la complexité est la rapidité de changement due à une compétitivité entre les entreprises de plus en plus grande qui pousse la recherche à être de plus en plus rapide dans sa réflexion et la production d'objets innovants⁵. En lien avec le développement économique du XXI^e siècle, Lubart⁶ affirme que nous sommes entrés dans «l'ère de l'*Homo creativus* comme acteur économique». Il est attendu de l'individu de pouvoir penser de manière créative en mobilisant des facteurs cognitifs propres à la créativité, comme la «flexibilité» afin de pouvoir «appréhender un seul objet, une seule idée, sous des angles différents» et de «se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes»⁷. La créativité n'est, par ailleurs, pas réservée à quelques entreprises privilégiées, mais elle

concerne l'ensemble des entreprises qui cherchent continuellement à s'adapter à cette évolution du marché afin d'innover.

La créativité est donc devenue un critère d'évolution sociale qui a aujourd'hui des répercussions sur les finalités de l'école, institution qui prépare les citoyens et employés de demain. Dans le monde scolaire, les premiers opposants se font alors entendre: la créativité est au service de l'économie et non pas de l'individu; ce concept n'est pas sérieux et détourne l'école de sa fonction première, l'intellectualisation des élèves. Ces oppositions font partie du conflit générationnel. Michel Serres désigne les anciennes générations comme «une moisson de grands-papas ronchons» déstabilisés par l'arrivée des Petites Poucettes qui accèdent aujourd'hui en un clic au savoir. Les pratiques d'enseignement/apprentissage sont à repenser en vue d'une éducation nouvelle⁸ pour développer cette capacité d'être créatif, certes présente depuis deux millions d'années selon Lubart, mais qui devient de plus en plus nécessaire pour la génération Petite Poucette qui est amenée à inventer ou réinventer de nouveaux produits.

L'apprentissage créatif: donner et redonner la saveur des savoirs, construire l'apprenance

Dans une perspective sociocognitiviste selon Bandura, une pédagogie de la créativité consiste à concevoir et à mettre en œuvre des dispositifs d'enseignement/apprentissage qui favorisent des processus et des performances créatifs par une démarche de production, dans le but de tisser une passerelle entre l'objet de savoir et l'apprenant⁹ et favoriser ainsi un apprentissage créatif. L'apprentissage créatif permet à l'élève de construire des compétences grâce à la créativité, qui joue donc un rôle explicite sur l'acquisition de nouvelles connaissances. Et inversement, ce nouvel apprentissage agit en retour sur la créativité des élèves en contribuant à son enrichissement¹⁰.

Le dispositif est donc clairement complexe dans cette intervention pédagogique et requiert souvent un investissement aux niveaux cognitif, émotionnel et conatif (sur la prise de risque et la persévérance)¹¹. L'apprenant est dès lors mis dans cette posture active de conducteur; le dispositif d'enseignement/apprentissage constitue une passerelle pour lui permettre de s'approprier le



savoir¹², mais aussi, peut-être, de donner le plaisir d'apprendre à Petite Poucette dans le but de développer un nouveau rapport au savoir: l'apprenance selon Carré, soit la compétence et l'envie d'apprendre tout au long de la vie.

Docteure en sciences du langage, Isabelle Capron Puozzo est chargée d'enseignement à la HEP Vaud, au sein de l'UER Enseignement, apprentissage et évaluation.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

¹ Dans un entretien, disponible en ligne (www.youtube.com/watch?v=ICd38oRfoHU), Serres (2013) précise qu'il a choisi volontairement de parler de la Petite Poucette et non pas du

Petit Poucet. Il se justifie en disant qu'au cours de ses 40 années de carrière universitaire, mais aussi à partir de données statistiques, il a pu observer «la victoire des femmes». Il affirme que les étudiantes cherchent à mener un parcours académique brillant, car sur le marché du travail «elles ont plus à montrer, parce que comme la société est encore très machiste, les femmes ont besoin de faire voir plus de professionnalisme, et elles le font».

² Serres, 2012, successivement pages 12 et 13

³ Serres, 2012, successivement pages 66, 41, 36

⁴ Serres, 2013, page 2

⁵ Cf. Craft, 2011; Piccardo, 2005; Robinson, 2011

⁶ Lubart, 2012, page 13

⁷ Lubart, 2010, page 22

⁸ Craft, 2005; Robinson, 2011; 2011, puis Lubart, 2012

⁹ Puozzo Capron & Martin, 2014

¹⁰ Craft, 2005

¹¹ Puozzo Capron, 2014 a et 2014 b

¹² Puozzo Capron & Martin, 2014

PARTAGER ET PROTÉGER SES DONNÉES: UNE DOUBLE LOGIQUE À L'ŒUVRE

ANOUK ZBINDEN

Avec la multiplication des réseaux sociaux, des blogs et autres canaux de communication disponibles sur le Web, le nombre de données personnelles postées grandit de jour en jour. Ce partage par les internautes eux-mêmes se fait sur fond de peur diffuse d'une utilisation commerciale, voire malveillante, de ces données. Ce comportement, largement adopté par les jeunes, est-il dangereux et que dit-il de notre société ?

Déclaration personnelle («Je suis enceinte!»), conclusion philosophique sur la vie («L'humain est la pire des espèces») ou informations détaillées sur le repas du jour («ça grille», accompagnées d'une photo de viande rouge qui vient d'être retirée du barbecue): autant de commentaires postés sur Facebook qui témoignent de notre besoin de plus en plus fort de partager ce que nous vivons avec notre entourage, restreint ou élargi.

Quand notre image devient objet

Cette envie de raconter, commenter, illustrer ce que l'on vit à l'instant où on le vit aboutit à une mise en scène de sa propre vie, qui vise généralement à une valorisation de sa personne. Mise en lumière par les réseaux sociaux, cette tendance n'est finalement que le reflet de nos rapports sociaux réels, d'après Claire Balley, docteure en sociologie de la communication et des médias. «L'utilisation des réseaux sociaux implique nécessairement une certaine mise en scène de soi, mais qui est également présente dans toute autre forme de rapport social. Cela ne signifie pas que l'on porte un masque, mais que l'on cherche à se présenter sous un angle précis. L'unique différence, c'est que, sur les réseaux sociaux, l'image de nous se matérialise: elle devient un objet que tout le monde peut observer.»

Une image fixe, donc, qui engendre une certaine absence d'évolution. Le risque est ainsi présent que notre image *online* ne suive pas le développement de notre personnalité ou de la personne que nous souhaitons devenir. C'est ce qu'illustre l'exemple donné par Stéphane Koch, spécialiste des questions numériques, d'une jeune femme gênée par l'apparition systématique lors de la recherche de son nom sur Google d'un dessin qu'elle avait réalisé à l'école primaire et qui avait été mis en ligne par l'établissement scolaire à l'époque.

Des données un peu trop persistantes

Sans être dévalorisant ou compromettant, ce dessin associait systématiquement cette femme à son enfance aux yeux de Google et donc potentiellement de millions de personnes. «On ne parle pas ici de dommages en termes d'image, mais en termes de représentation de soi, note Stéphane Koch. Tout le monde a envie d'évoluer et personne ne souhaite traîner des images avec lesquelles on ne s'identifie pas tout au long de sa vie. C'est ainsi que, sans en être pleinement conscients, des parents commencent à construire l'identité numérique de leurs enfants en postant des photos d'eux

en barboteuse sur Facebook. Des images qui leur seront potentiellement associées par Google encore des années après leur enfance.»

Ces exemples illustrent bien le fait que nous ne possédons pas un contrôle complet de notre identité sur le Net. La raison est simple: nous n'en sommes pas les seuls créateurs. Comme l'explique Stéphane Koch, l'identité numérique est constituée d'une composante active et d'une composante passive. Cette dernière peut être définie comme les informations stockées mais non publiées, à l'instar des photos que l'on garde sur son disque dur. L'identité active, elle, est composée de tout ce que l'on publie sur la toile, mais également de tout ce que l'on peut trouver sur nous à travers les moteurs de recherche, ce sur quoi nous n'avons pas de contrôle. Si l'on possède des homonymes, leurs actions pourront par exemple nous être associées et faire partie de notre identité numérique.

Un droit à l'oubli incomplet

Concrètement, que se passe-t-il lorsque l'on souhaite faire disparaître des contenus gênants qui nous sont associés ? «Ce n'est pas une science exacte, affirme Stéphane Koch. Même si Google offre des outils de droits à l'oubli, ce droit n'est pas complet. La relation entre le contenu et la personne peut être supprimée, mais le contenu sera maintenu sur le web. Si une personne détient l'adresse exacte vers ce contenu, elle pourra toujours y accéder.»

Les données que l'on ne souhaite pas voir apparaître au détour d'une recherche sur internet ne constituent cependant pas le seul danger qui nous guette sur la toile: usurpation d'identité, chantage, harcèlement, vol de nos données bancaires. Relayé régulièrement par les médias, le large éventail de risques liés aux partages de données sur internet finit par créer une peur diffuse qui modifie

nos comportements de manière assez sporadique et souvent peu efficace.

Deux logiques contradictoires

C'est alors que deux logiques se mettent simultanément à l'œuvre: le besoin de reconnaissance sociale qui nous pousse à partager ce que l'on vit et une logique de protection de nos données. «Chez les adolescents, cette tendance à partager sur les réseaux sociaux est très forte dans la mesure où, s'ils ne le font pas, ils ont l'impression que ce qu'ils vivent est moins intense, explique Claire Balleys. Et malgré leur statut de membres de la génération connectée, il leur manque souvent les compétences techniques et médiatiques pour adopter les bonnes pratiques sur internet. Il leur faudrait plus d'outils concrets.» Une affirmation qui s'applique probablement à de nombreux adultes et fait écho à la complexification de notre société qui exige de chacun de nous de plus en plus de compétences et de maîtrise de l'information.

«La meilleure des préventions est la compréhension du modèle dans lequel on se trouve.»

Pour Stéphane Koch, la meilleure des préventions est la compréhension du modèle dans lequel on se trouve: comment les données sont-elles exploitées? Quelle est l'insécurité des logiciels que l'on utilise? Mais, pour ce spécialiste des questions numériques, il s'agit aussi d'appliquer sur le web et de transmettre à nos enfants les mêmes valeurs et principes que l'on applique à notre vie. «Certains adultes dissocient internet et la société. Pourtant, une partie de notre humanité s'y exprime.»

Les réseaux sociaux: le miroir de la société

Une équipe de sociologues, dont fait partie Claire Balleys, va dans le même sens en affirmant qu'un cadre éthique spécifique aux sites de réseaux sociaux en ligne n'est pas forcément pertinent s'il n'est pas construit par une analyse qui prend en compte les interactions de ces réseaux sociaux avec les interactions du monde réel. Ils considèrent

en effet que «la distinction et les jugements sociaux opèrent sur ces plateformes comme dans la société dans son ensemble, et les sites de réseaux sociaux en ligne ne peuvent plus être considérés comme des microcosmes séparés où seuls les geeks et les adolescents expérimentent des dynamiques sociales alternatives¹».

Sans nier l'importance de connaissances techniques utiles à la protection de ses données, commençons par arrêter de considérer internet comme un monde parallèle et appliquons à nos pratiques digitales les valeurs de tout citoyen: être responsable et prudent, s'informer et respecter l'autre.

Anouk Zbinden travaille à l'Unité communication de la HEP Vaud comme rédactrice, web editor et chargée de projets multimédias. Elle est membre du comité de rédaction de *Prismes*.

Notes

- 1 "Distinction and social judgments operate in these platforms as in the whole society and SNS cannot be considered any longer as separated microcosms where only geeks or teenagers were supposedly experiencing alternative social dynamics." Coll, S., Glassey, O., Balleys, C. (2011), 'Building social networks ethics beyond "privacy": a sociological perspective' *International Review of Information Ethics*, vol.16, pp.47-53.
- 2 <http://www.jeunesetmedias.ch>
- 3 Cf. L'article de Florence Quinche, pages 6 et 7 de ce numéro.

PARENTS-ÉCOLE-ÉLÈVES : LE TRIO GAGNANT EN MATIÈRE DE PRÉVENTION

Afin de protéger les jeunes générations des dangers du Net, la nécessité d'un encadrement par les parents est encouragée par des programmes de prévention tels que «Jeunes et médias»². Ce programme de la Confédération propose entre autres des formations aux intervenants qui travaillent dans le domaine de l'information aux parents au sein d'organisations suprarégionales telles qu'Action Innocence, Formation des Parents CH, Elternet ou Microsoft. Des formations mises sur pied par la PH Schwyz et la HEP Vaud, notamment.

L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement permet un usage encadré de celles-ci par les jeunes. En ce sens, le besoin de continuité entre le monde digital et le monde scolaire semble essentiel. L'intégration des TIC dans l'enseignement pose cependant de nombreuses questions pédagogiques³, mais aussi plus pratiques. Fabrizio Quaglia, président de l'association eMI-TIC, observe ainsi que les élèves, bien qu'en permanence sur leur smartphone, ne maîtrisent pas les outils informatiques de base, comme le traitement de texte. Difficile, dès lors, pour un enseignant d'envisager d'utiliser cet outil dans ses cours. Il met donc en garde contre la tendance politique actuelle qui minimise l'importance des cours d'informatiques et met en évidence le besoin d'un outil d'évaluation des compétences des élèves en matière d'utilisation des TIC, inexistant encore dans le canton de Vaud.

Barbara de Kerchove, présidente de l'Association vaudoise des parents d'élèves (apé Vaud), estime pour sa part essentiel que les parents soient bien informés sur ce qui se fait en classe au niveau de l'intégration des TIC: le manque de préparation à ce sujet peut d'une part fragiliser le rôle éducatif des parents et d'autre part créer une fracture numérique au sein de certaines familles. «L'école doit informer les parents et anticiper les problèmes potentiels des familles liés à l'utilisation des TIC. À cet égard, il me semble que les conseils d'établissements, qui réunissent tous les acteurs concernés par la vie scolaire, pourraient être exploités: ce sont des plateformes d'échanges privilégiées qui permettent d'accompagner ce que l'école met en place notamment en matière de prévention. Ainsi, l'intégration des TIC en classe pourrait être doublée d'un programme de prévention et d'une formation des parents à ces outils, organisés par le conseil d'établissement.»

TÉMOIGNAGES LA NATURE AU CŒUR DE L'ÉCOLE DU FUTUR ?

INCROYABLE, ET POURTANT SI SIMPLE : UNE GARDERIE EN FORÊT

PAULINE CHAUBERT

Alors jeune fille au pair à Zurich en 2010, Pauline Chaubert assiste à la participation de Maria, la petite fille de 2 ans et demi dont elle s'occupe, à une garderie en forêt. Elle est alors témoin de l'émerveillement de cette enfant face à la nature et du courage qu'elle développe dans cet environnement où la créativité est à l'honneur.

«Lorsque, en janvier 2010, je me suis installée dans une maison zurichoise pour travailler en tant que jeune fille au pair, j'ai vite apprécié mon cadre de vie. Pourtant proche du centre-ville, l'habitation était entourée de verdure, en bordure de forêt. Ayant pour tâche de préparer la cadette pour la garderie, j'ai été fort étonnée de devoir lui faire porter tant de couches d'habits. J'ai compris alors qu'elle allait, malgré le froid et la neige, se rendre à l'extérieur ! Arrivée à destination, une jolie maisonnette entourée d'un jardin, j'ai découvert une flambée d'autres petits, tout emmitouffés, prêts au départ. C'est ainsi que j'ai fait la connaissance de la véritable communauté des «Waldkinder», enfants de la forêt.

En allant récupérer la petite de 2 ans et demi, le plus impressionnant était l'état des vêtements. Il fallait laver tout l'équipement, l'enfant compris. Mais quel plaisir elle semblait avoir eu, et que de branches et autres plantes elle pouvait ramener ! De janvier à juillet, j'ai accompagné Maria quatre jours par semaine au WaKiTa (*Waldkindertagesbetreuung*), en suivant le fil des saisons. Elle a toujours paru avoir autant de joie à s'y rendre et n'a jamais eu très envie de quitter l'endroit.

Un rapport instinctif à l'environnement

J'ai vite pu constater, en comparant Maria à des enfants de l'entourage, à quel point elle était une petite fille volontaire, courageuse, qui n'avait peur de rien. J'ai aussi remarqué qu'elle ne s'ennuyait jamais, avait toujours des idées d'activités. Il semble

qu'en forêt, les enfants savent s'émerveiller devant tout ce qu'ils découvrent au fil des promenades. Ils ont un rapport instinctif à cet environnement, se mettent bien vite à jouer en utilisant les ressources naturelles à disposition sur place.

Le travail des responsables est remarquable. Ils sont à l'écoute, encadrent les enfants, les stimulent. Ainsi, suivre les traces des animaux qui peuplent la forêt, observer les plantes et les arbres, emporter des éléments pour faire des bricolages plus tard sont autant de belles activités qui constituent un vrai retour à l'essentiel et inspirent les enfants pour les rendre créatifs. Un esprit de cohésion est créé, le groupe des «Waldkinder» est soudé, se renforce au travers de chansons répétées en chœur.»

La confiance en soi des enfants stimulée

Le magazine *actualités*, destiné aux clients de l'assurance Swica, a consacré, en mai 2012, un article au WaKiTa de Zurich. Il y loue avec raison, dans notre société de dérive technologique, cette belle possibilité de s'adonner aux «jeux dans la nature» plutôt qu'aux «jeux de console». Le constat est clair : après une journée «au grand air», l'humeur est bien plus joyeuse qu'après des heures «assis devant la télévision».

Les effets de la garderie en plein air se font ressentir non seulement sur l'esprit d'initiative ou la créativité, mais aussi sur la motricité et l'endurance. Les enfants ont une plus grande confiance en eux, une vraie ouverture sur le monde.

Pauline Chaubert est enseignante à l'École professionnelle commerciale de Lausanne (EPCL).

«DANS LA NATURE, NOAH A TROUVÉ SON ÉQUILIBRE» PHILIPPE BAJNA

À la recherche d'une solution alternative à l'école primaire pour leur fils Noah, Karin et Philippe ont choisi de le scolariser à l'école de la forêt. Le rapport constant avec la nature et l'accent mis sur le développement de ses compétences sociales ont permis à ce petit garçon de s'épanouir.

«Arrivé à l'âge d'entrer à l'école primaire, Noah était encore espiègle et ma femme et moi avons eu le sentiment qu'il n'était pas tout à fait mûr pour l'école primaire. Il faut dire qu'entre 4 et 8 ans, la maturité des enfants est extrêmement variable. Des amis nous avaient parlé de l'école de la forêt (*Naturspielwald*)¹ et nous avons trouvé que cela pouvait être une bonne expérience pour lui. Presque toutes les activités sont pratiquées à l'extérieur, et ce par tous les temps. Il ne s'agit pas d'une école spéciale accueillant des enfants avec des besoins particuliers, mais d'une autre manière d'enseigner. L'accent est mis sur d'autres compétences que celles qui sont développées dans les classes traditionnelles.

Une indépendance acquise dans la forêt

Durant les deux ans passés dans cette école, Noah a acquis beaucoup de compétences sociales, telles que le travail en équipe ou la recherche de solutions en commun. Il a aussi appris à être plus indépendant. L'idée est de toujours être en mouvement. C'est important pour les enfants de cet âge et peut-être même plus adapté qu'un enseignement statique dans une classe. En tout cas, Noah y a trouvé son équilibre.

Il est aujourd'hui scolarisé dans une classe normale, puisque l'école de la forêt ne propose que les deux premières années du primaire. La transition s'est bien passée, mais nous avons préféré le faire commencer en deuxième primaire, année qu'il avait déjà effectuée, car toutes les compétences requises pour la troisième année ne sont pas en-

seignées de la même manière dans la forêt. Pour certaines matières, il était donc bien que Noah suive les cours de deuxième primaire en école traditionnelle. Par exemple, dans l'école de la forêt, les élèves écrivent assis en tailleur sur un petit tableau, ce qui peut rendre leur écriture un peu moins fluide par rapport à ceux qui suivent le cursus d'une école classique.

Un lien essentiel avec la nature

Bien sûr, ce genre d'école n'est pas à la portée de

toutes les bourses. Il s'agit d'une école privée, régie par une association qui vit de la récolte de dons. En fonction du salaire des parents et du nombre d'enfants scolarisés, l'école demande entre 800 et 1000 francs par mois. Pourtant, les familles qui choisissent cette école pour leurs enfants ne sont pas nécessairement très aisées. Il s'agit plutôt de personnes pour qui la connexion avec la nature est essentielle à leur bien-être et qui sacrifient une part de leur confort pour offrir cette expérience à leurs enfants. Personnellement,

j'ai aussi considéré cela comme un cadeau à notre fils, comme une expérience qui était bénéfique pour lui à cette étape de sa vie. En ce qui nous concerne, cela nous a aussi mis en réseau avec d'autres parents qui partagent les mêmes valeurs que nous. Nous avons tissé des liens très étroits avec tous les autres parents. La plupart d'entre eux sont d'ailleurs enseignants dans des écoles traditionnelles...»

Philippe Bajna, père de Noah, est PDG d'une société spécialisée dans les solutions d'e-learning.

SORTEZ DE LA CLASSE ET OSEZ L'AVENTURE DANS LA GRANDE DIVERSITÉ DE LA NATURE! ANDREA ZUFFELLATO

L'institution de formation *planoalto*² promeut une pédagogie par l'expérience, approche orientée vers l'action et en contact direct avec les ressources de la nature. Son activité se centre sur l'accompagnement sociopédagogique de groupes et de personnes en situation de changement.

La diversité est une caractéristique clé de la société multioptionnelle. Notre système scolaire est assez léthargique et unilatéral par rapport à la complexité croissante. Il n'y a que peu d'espace pour reconnaître la variété et la diversité comme des ressources. Dans le cadre de la pédagogie par l'expérience, les espaces vivants pour apprendre offrent des possibilités qui permettent, promeuvent et utilisent la diversité de manière créative. Mentionnons comme exemple concret l'accompagnement du choix d'une carrière.

Rupture et recherche d'un emploi

Tous les jours, dans le cadre du projet *timeout*, destiné à des adolescents en phase de rupture, nous faisons l'expérience de la diversité dans le travail avec de jeunes demandeurs d'emploi. Chaque personne que nous pouvons accompagner sur son chemin est unique par la variété de ses talents, compétences et ressources, par la diversité des langues et des empreintes biographiques et familiales, par les particularités, les originalités, les expressions individuelles ainsi que par les caractéristiques des pays et des cultures. Jürg Jegge³ dédie consacre un chapitre de son livre à cette diversité et à l'accompagnement l'accompagnement pédagogique. Il se focalise sur les droits des enfants et des jeunes, puis montre comment préserver ces droits et comment ils doivent être appliqués.

«[...] Le droit des jeunes à un avenir ouvert, qui est un droit à douter, à de véritables compréhensions,

à faire une approche riche en détours, qui est un droit à la lenteur et à la pénétration de l'intérêt individuel, un droit aux difficultés [...], un droit à connaître le monde en fonction de leurs points forts et faibles.»

Une approche individuelle digne de chaque personne

L'espace de liberté des jeunes est principalement un espace de découvertes et de développement de leurs propres intérêts, talents et compétences. Selon Jürg Jegge, les attitudes de base comprennent la liberté, le respect et une variété de suggestions. «Les processus d'apprentissage par renforcement de la personnalité individuelle offrent une préparation réelle pour la vie, ce qui signifie prendre soin de la diversité.»

L'accompagnement s'attachera à trouver des concepts individuels et adaptés aux personnes concernées pour le logement, la formation et la transition vers la vie professionnelle. Le respect est synonyme d'une approche individuelle digne de chaque personne et comprend la serviabilité et la compréhension envers les jeunes ainsi que leur implication active. La variété des suggestions devrait répondre aux différences des besoins humains et activer ainsi le potentiel de chacun.

En accompagnant les jeunes dans leur recherche de travail et dans leur intégration dans la vie professionnelle, on constate évidemment que les voies de formation, les trajets d'apprentissage et les choix de carrière ne se déroulent que rarement

en ligne droite et pas nécessairement échelon après échelon!

Souvent, des détours, des raccourcis, des pauses d'orientation, font partie du processus, et c'est très bien comme ça. Les certificats de mérite et les résultats scolaires comme billets d'entrée à la «Roue de la fortune» dans le choix d'une carrière, n'en sont qu'une partie. Beaucoup de jeunes doivent savoir chercher ailleurs et s'aider autrement. La pédagogie par l'expérience essaie de les rencontrer et de les accompagner individuellement dans leurs démarches de croissance personnelle, à travers une offre d'apprentissage variée et intégrale.

La randonnée : métaphore de vie

La pédagogie par l'expérience est une approche orientée vers l'action. Elle vise le renforcement du caractère et le développement des compétences sociales. Les éléments d'apprentissage sont tellement polyvalents que de nombreuses ressources différentes peuvent être introduites. Les adolescents se découvrent efficaces et compétents; ils apprennent à s'évaluer correctement en gagnant de la confiance en eux. Par exemple, la randonnée commune en montagne devient une métaphore de vie, et les jeunes font face à leur persévérance. Ils trouvent des chemins et des moyens de réussir en tant que groupe ou maîtrisent l'étape royale tout seuls. En marchant, ils apportent ce qu'ils peuvent et contribuent à la réussite de toute l'équipe.

Andrea Zuffellato est formateur, entraîneur, coach, auteur, propriétaire et directeur de *planoalto*.

Traduction de l'allemand : Mischa Schlumberger, formateur et pédagogue par l'expérience.

Notes

- 1 Il existe deux écoles de ce type en Suisse : une à Saint-Gall et une à Baden, près de Zurich.
- 2 Plus d'informations sur le site : www.planoalto.ch
- 3 Jegge, J. (2009) *Fit und fertig*. Zurich : Limmat Verlag, p.161 et ss.





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

AVEC ISABELLE CAPRON PUOZZO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«J'avais vraiment le désir

de traduire une théorie

psychologique – le

sociocognitivism, en l'occurrence –

en théorie d'apprentissage.»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quelles sont les prochaines étapes de votre recherche ?

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

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

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

Entretien avec Barbara Fournier



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

AVEC SYLVIE CROMER

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Propos recueillis par Anouk Zbinden

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



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

AVEC FARINAZ FASSA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quelles actions les enseignants mettent-ils en place actuellement ?

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

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

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

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

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

Propos recueillis par Anouk Zbinden

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

Notes

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



NOVEMBRE 2014,
825 NOUVEAUX DIPLÔMÉS





ÉTHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES EN TENSIONS

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

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

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

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

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

LES QUESTIONS VIVES DE LA DÉMOCRATIE

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

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

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

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

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



PROCHAINES CONFÉRENCES À LA HEP VAUD

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

LA DÉMOCRATIE À RÉINVENTER

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

LES TENTATIVES DE REPRÉSENTER LES GÉNÉRATIONS FUTURES ET LES RAISONS

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

USAGES DE TOCQUEVILLE: PENSER NOTRE TEMPS

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

ESTOMPEMENT DE LA MODERNITÉ ET RÉAFFIRMATION DE LA LIBERTÉ POSITIVE

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

NOUVELLES TECHNOLOGIES: QUELS IMPACTS ?

HENRIETTE COCHARD ET DELPHINE ROD

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



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

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

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

Cote 37.16 GAG

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

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

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

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

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

Cote 37.9.6 BLA

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

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

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

Cote 316.77 ENF

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

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

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

Cote FIMP 2010/22

PROJET DE L'ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE DE MORGES-EST

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

ACCUEILLIR DES MAMANS À L'ÉCOLE AVEC LEUR ENFANT!

CATHERINE BINETTI ET MARIANNE CHAUBERT

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

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

Inviter les familles, les rassurer, les convaincre de participer

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

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

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

Vivre les rencontres avec des familles de diverses cultures

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

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

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

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

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

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

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

Des expériences enrichissantes

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

Le français devient un élément fédérateur

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

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

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

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

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

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

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

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

Notes

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

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

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

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

DAVID PIOT

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

Une prise de données auprès de douze familles

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

Un rapport écrit

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

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

Des analyses intéressantes

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

Une démarche de recherche appréciée par les étudiants

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

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

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

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

Références bibliographiques sur www.hepl.ch

Notes

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

LES PRATICIENS FORMATEURS VAUDOIS SONT BRANCHÉS

XAVIER KUENTZ

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

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

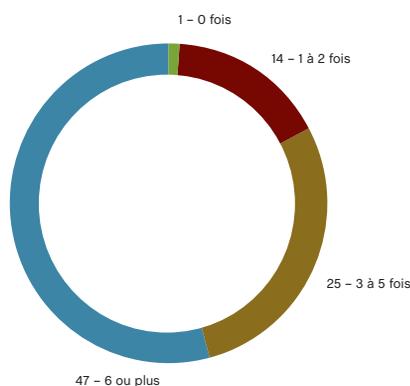
Types d'échanges généraux

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

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

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

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

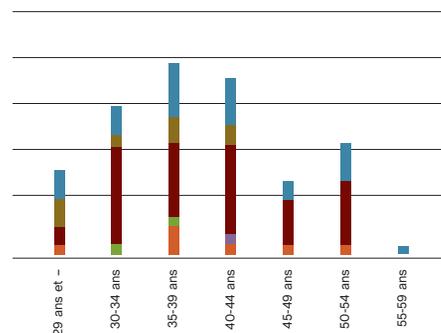


Usages spécifiques à certaines populations?

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

L'ÂGE INFLUE PEU SUR LES USAGES DES TIC

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





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

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

Pistes de réflexion

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

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

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

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

Notes

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

MUSÉE SCOLAIRE VIRTUEL: TÉMOIGNAGE VIVANT D'UN PATRIMOINE CACHÉ

YVONNE COOK

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

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

Des expositions temporaires, mais pas de musée permanent

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

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

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

La mise en œuvre du Musée scolaire virtuel

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

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

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

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

Les collections et une visite guidée

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

La visite guidée a nécessité:

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

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

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

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

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

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

Un contenant, des contenus et un forum

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

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

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

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

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

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

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





EN BREF

UN OUVRAGE DANS LE CHAMP DE LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

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

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

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

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

L'INCLUSION : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Un nouveau numéro de la revue suisse de pédagogie spécialisée

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

FAIRE DU MUSÉE OLYMPIQUE LE SUPPORT D'APPRENTISSAGES MULTIDISCIPLINAIRES

ANNE-GAËLLE LARDEAU

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

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

Une offre à la carte ancrée dans les programmes scolaires

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

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

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

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

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

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

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

Une équipe et des espaces réservés à l'école

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

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

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

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

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

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

Un musée partenaire

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

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

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

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



ENSEIGNER L'ÉCONOMIE AVEC ICONOMIX

SÉBASTIEN BÉTRISEY

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

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

La solution? *iconomix*...

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

Matériel didactique

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

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

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

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

Formation continue

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

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

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

De nombreuses sources d'information

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

Dernier-né

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

Perspectives

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

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

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

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

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

PHILIPPE CORBAZ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

chanter ou faire un mime);

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

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

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

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

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

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

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

Introduire chaque semaine une nouvelle mesure et faire le point régulièrement

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

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

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

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

Bilan de ce recadrage

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

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

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

Notes

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

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. Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue, abonnez-vous par courrier ou par e-mail.

Il est encore possible d'obtenir d'anciens numéros. Tous sont également disponibles en version PDF sur www.hepl.ch/prismes.

- 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
- 17 Diversité à l'école: et si on s'intéressait aux *petites* différences
- 18 Enseigner la durabilité et ses paradoxes: quels défis pour l'école ?
- 19 Ce mouvement qui fait bouger les apprentissages
- 20 L'école du futur: entre high-tech et chemins de traverse

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

INTERNET

Retrouvez notre publication sur www.hepl.ch/prismes.

CONTACTS

Pour des contacts de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, commentaires...), on peut s'adresser au comité de rédaction de *Prismes*.

Editeur responsable

Le comité de direction de la HEP Vaud

Responsable de publication

Barbara Fournier

Rédactrice responsable

Régine Clottu

Rédactrice, rédacteurs

Anouk Zbinden, Alain Chaubert, Nicolas Christin

Experte pour le dossier du numéro

Florence Quinche, professeure formatrice HEP

Coordonnées de la rédaction

Prismes
HEP Vaud
Av. de Cour 31
CH-1014 LAUSANNE

Tél.: +41 (0) 21 316 09 31
prismes@hepl.ch

Site web

www.hepl.ch/prismes

Maquette et réalisation

Atelier k, Lausanne, Alain Kissling, Célia Ahmad
www.atelierk.org

Correcteur

Olivier Bloesch, Grandson

Crédits photos

Page de couverture et pages 8, 9, 11, 15, 22, 36, 37, 43, :
Alain Herzog
Page 5, Alain Kissling
Pages 3, 18, 19, 24, 25, 31, 50, 51: Elena Shumilova
Pages 20, 41, 45, 53: Lucien Agasse
Pages 55, 57, 58, 59: Communication HEP
Pages 60: Pierre-Antoine Grisoni, agence Strates
Page 66: Fotolia
Page 68, 69: photos mises à disposition par la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire
Page 71: photos mises à disposition par le Musée olympique

Photolithographie

atelier k, Lausanne

Impression

PCL Presses Centrales SA, Renens

Tirage

5500 exemplaires



L'ÉCOLE DU FUTUR, VERS UNE INNOVATION TECHNOLOGIQUE À TOUT PRIX? FLORENCE QUINCHE / REGARDS CROISÉS D'ÉTUDIANTS DE LA HEP VAUD / COMMENCER À ENSEIGNER AUJOURD'HUI, DANS ET POUR QUELLE ÉCOLE? / REPENSER L'ÉCOLE À LA LUMIÈRE DE LA RÉVOLUTION NUMÉRIQUE SANDRA ENLART / COMMENT LES PARENTS CONÇOIVENT-ILS LEUR PLACE ET LEUR RÔLE DANS L'ÉCOLE DU FUTUR? COMITÉ CANTONAL DE L'APÉ / ACCEPTER DE SE LAISSER DÉROUTER JOSÉ TICON / L'EXEMPLE SCOLAIRE AMÉRICAIN ÉRIC HINTERMANN / LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION FAÇONNERONT-ELLES L'ÉCOLE DE DEMAIN? SAÏD KHAMLICH / NEUROSCIENCES, COGNITION ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION: ENTRE ALLIANCE ET MÉSALLIANCE PIERRE-ANDRÉ DOUDIN ET ÉRIC TARDIF / «MON MÉTIER D'ENSEIGNANTE N'EST PLUS LE MÊME» MARIE-PAULE MULLER PIUBELLINI / «CRÉER UN LIEN SOLIDE ENTRE LE MONDE VIRTUEL ET LE MONDE RÉEL» MISCHA SCHLUMBERGER / LA CYBERADDICTION CHEZ LES ADOLESCENTS EN QUESTION PHILIPPE STEPHAN / POUR LE FUTUR, LES JEUNES DONNENT DE L'IMPORTANCE À LEUR QUALITÉ DE VIE ET AUX VALEURS ÉCOLOGIQUES ENTRETIEN AVEC MARIE-CHRISTINE BOULON / PERMETTRE AUX ENFANTS GRAVEMENT MALADES OU EN FIN DE VIE D'APPRENDRE À L'HÔPITAL ET DANS L'ÉCOLE ORDINAIRE CHRISTINE FAWER CAPUTO / LA TECHNOLOGIE D'AIDE POUR LES ÉLÈVES BÉNÉFICIAIRE DE MESURES RENFORCÉES: UN PLUS CERTAIN, MAIS À CERTAINES CONDITIONS ELVIO FISLER / CONSTRUIRE L'ÉCOLE DU FUTUR À L'AIDE DES MITIC DOUGLAS ARMENDONE / eTalk: UN NOUVEL OUTIL D'ÉDITION MULTIMÉDIA NICOLE DURISCH GAUTHIER / «SORTEZ VOS TABLETTES!» ENTRETIEN AVEC CHRISTIAN FANTOLI / LES TECHNOLOGIES D'AIDE À L'APPRENTISSAGE POUR TOUS: UN OUVRAGE ALLIANT PRATIQUE ET RÉFLEXION VALÉRIE ANGELUCCI ET NADIA ROUSSEAU / LA CRÉATIVITÉ, UN LEVIER POUR L'APPRENTISSAGE DE PETITE POUCKETTE ISABELLE CAPRON PUOZZO / PARTAGER ET PROTÉGER SES DONNÉES: UNE DOUBLE LOGIQUE À L'ŒUVRE ANOUK ZBINDEN / LA NATURE AU CŒUR DE L'ÉCOLE DU FUTUR? PAULINE CHAUBERT, PHILIPPE BAJNA, ANDREA ZUFELLATO