

Enjeux Pédagogiques

EP

14

UNE « ATTENTION AU MONDE »

Retour sur le colloque
Culture(s)

27

UNE SENSIBILISATION À LA DIFFÉRENCE

L'agir orienté vers
l'inclusion

31

LA VOIE ROYALE?

Entretien avec
le réalisateur
Frédéric Mermoud

71

UN JARDIN SCOLAIRE

L'expérience de l'école
de Cortébert



Dossier thématique

INÉGALITÉS, FATALITÉS...?



Maxime Zuber
Recteur

La loi de Moore, aujourd'hui déjà dépassée par les processeurs atomiques ou quantiques, pose la question de savoir comment une société peut faire face à un phénomène (la transition numérique) à la croissance exponentielle alors que sa cadence propre, est par nature, linéaire ou, au mieux, polynomiale.

Il y a deux options : briser net le phénomène, comme ce fut le cas pour le covid, ou tirer le meilleur profit d'une course dont on a d'emblée la sagesse de comprendre qu'elle est perdue d'avance.

Pour illustrer l'écart de vitesse entre école et technologie, rappelons que tout récemment d'importants travaux posaient, au niveau de la Suisse francophone, les bases de plans d'études liées à l'éducation numérique. Si ceux-ci s'avéraient jusqu'ici d'une remarquable et moderne adéquation, notre HEP y a contribué, la vérité commande de reconnaître que l'émergence fulgurante de l'intelligence artificielle les frappe déjà d'obsolescence partielle.

Comme le reste du monde éducatif, en quelques mois à peine, les hautes écoles suisses représentées dans swissuniversities, leur association faitière, se sont en effet trouvées harcelées de questions liées à leur position pédagogique et juridique à l'égard de ChatGPT et autres logiciels de la même veine. Vu l'accélération de l'essor numérique, quelles questions nous seront donc posées dans quelques mois ?

Dans une fuite en avant et une forme de folle surenchère, confondant modernité et innovation, nouveauté et progrès, d'aucuns voudraient en matière technologique imposer à l'école, coureur de marathon, le rythme du sprinter. Or, ce qui importe, ce n'est pas d'être en tête sur le fil des 100 premiers mètres, mais bien de tenir la distance, surtout que celle-ci, dans le domaine de l'éducation, s'avère très longue.

Le défi consistant à construire l'avenir en mode numérique et réaliste invite ainsi à s'interroger sur la relativité du temps, plus précisément sur la confrontation entre temps long et temps court ou ce qu'il est convenu de qualifier de « temps réel ». Comme le souligne Philippe

Meirieu, « l'usage des technologies numériques peut contribuer à l'émergence de la pensée à condition que l'immédiateté qu'elles promeuvent n'écarte pas l'exigence du sursis² ». Il faut donc s'affranchir de ce qu'on qualifie de "temps réel" qui fait disparaître la temporalité et entraîne l'instantanéisation de la réaction, de l'avis, du jugement, de la décision et, pire, l'atrophie de la réflexion jusqu'à son abolition ».

De cette course apparemment perdue d'avance, l'école peut tirer parti si on la laisse donner du temps au temps.

- Face à la machine, « les compétences exclusivement humaines comme la métacognition, l'intelligence émotionnelle ou les compétences sociales devraient devenir des composantes essentielles de l'enseignement, au même titre que les matières traditionnelles³ ».
- S'il est encadré, l'accès instantané à une masse encyclopédique d'informations, à un même capital culturel objectif, peut avoir pour effet de combler les inégalités.
- Alors qu'il sera bientôt possible à une machine de lire et évaluer la production écrite d'une autre, le rapport pédagogique par correspondance virtuelle devra céder sa place à une relation

humaine authentique et réelle valorisant l'échange direct, « présentiel » et le plus souvent oral.

- Mais surtout, la révolution digitale mettra forcément et toujours plus en lumière ce qui distingue l'homme de l'automate, aussi intelligent soit-il, à savoir l'attachement à des valeurs, notamment éducatives, telles que l'équité, la transparence, l'autonomie et la protection de la sphère privée.

Il ne faut donc pas craindre ce que Nicolas Condorcet⁴ décrivait en 1795 déjà : le caractère infini et la vitesse de développement du savoir. C'est bien ce qui ressort du papier de position de swissuniversities, lequel appelle les hautes écoles à exploiter le potentiel énorme pour le travail scientifique, l'enseignement et la recherche des technologies de l'intelligence artificielle lorsqu'elles soutiennent de manière pertinente le processus d'apprentissage.

Et, enfin, il est à mes yeux très prometteur, ce cheminement éthique conduisant l'homme à mettre en valeur ce qui le distingue des machines dont il est le créateur.

L'école n'est pas une start-up



À une époque où les technologies évoluent rapidement, de nombreux systèmes éducatifs peinent à suivre le rythme des développements technologiques. L'essor récent d'outils d'intelligence artificielle (IA) tels que ChatGPT, qui soulève des questions fondamentales sur l'organisation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation dans les écoles, en est l'illustration¹.

Cukurova et al. (2024)

IMPRESSUM

Coordination de l'édition et de production :
Tristan Donzé et Anaïs Girard

Rédaction des articles non signés :
Anaïs Girard et Tristan Donzé

Crédits photographiques :
Lucas Dubuis (hormis mentions)
Crédits illustrations : @storyset sur Freepik (hormis mentions)

Conception graphique, mise en page et coordination de production :
Département des publications HEP-BEJUNE & CiLab.ch

Haute École pédagogique - BEJUNE

Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne, Suisse

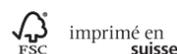
www.hep-bejune.ch
0844 886 996

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro.

Bienne, mai 2024

Impression sur papier Refutura FSC chez Courvoisier-Gassman SA



¹ Cukurova, M., Kralj, L., Hertz, B. & Saltidou, E. (2024). *Professional Development for Teachers in the Age of AI*. European Schoolnet. Brussels, Belgium.

² Kambouchner, D., Meirieu, Ph., Stiegler, B. (2012). *L'École, le numérique et la société qui vient*. Mille et une nuits.

³ Cukurova et al. (2024). Ibid.

⁴ *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Condorcet, 1795.

SOMMAIRE



ÉCLAIRAGES

4

Renforcer le développement des compétences numériques des futur-e-s enseignant-e-s du secondaire: récit d'une démarche intégrative

5

Nouvelle forme de collaboration en formation primaire: les (micro)projets

7

Salon du livre: Des livres en débat

11

RECHERCHE

Domaine de recherche Arts

12

Kit du 1^{er} accueil pour la scolarisation des élèves allophones

13

Colloque Culture(S)

14

Se sentir capable dans le numérique?

15

MÉMOIRES EN MÉMOIRE

Respecter scrupuleusement les règles de la circulation et s'écarter des normes relatives aux devoirs à domicile?

17

De quelle manière le cycle 3 répond-il aujourd'hui aux singularités des adolescent-e-s avec autisme?

19



DOSSIER THÉMATIQUE

21

Inégalités, fatalités...?

21

Projet photographique

23

Comment parvenir à plus d'égalité à l'école?

25

Inclusion scolaire et inégalités: perspectives plurielles et bilan sur les défis - Le livre

26

L'agir orienté vers l'inclusion nécessite une sensibilisation à la différence

27

La voie royale - Entretien avec Frédéric Mermoud

31

Une école du mérite?

33

Retour sur les rencontres des réseaux de compétences: la question de la diversité

35

Regards croisés de la pédagogie spécialisée sur l'équité de formation en Suisse

42

Sur le chemin de l'école

47

Enjeux de l'évaluation dans une perspective égalitaire

51

La relation mathématique

54

Kit d'activités pour la résilience des mères et enfants ukrainiens

57

Inégalité et accompagnement numérique - Entretien avec André Tissot-Daguette

59

De l'éthique en classe?

63

Point de vue sur l'école et les inégalités

67

Le plein de ressources

69



SI PRATIQUE

71

EN CLASSE

Jardins scolaires

71

UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

Film: «L'îlot»

75

Lire en classe:

«Celeste, l'enfant du placard»

76

Mallettes d'expérimentation:

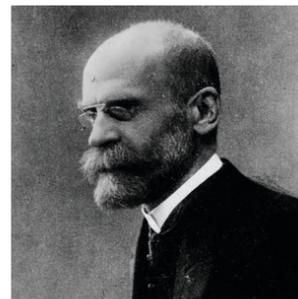
Un voyage ludique dans l'histoire de l'art!

77

Technique:

Le poinçon et le tapis de feutrine à l'ère d'aujourd'hui

78



QU'EN PENSER... ?

79

Émile Durkheim: Présent, passé pour futur pédagogique?

79

PLEIN LES YEUX

Un enfant devant une école primaire à Béziers, en France, lors du premier jour de l'expérimentation de l'uniforme. Le président Macron y est favorable. Un plan visant à tester les uniformes scolaires dans différents endroits du pays a été proposé. Des écoles publiques se sont portées volontaires pour participer à l'expérience.

CRÉDITS IMAGE:
KEYSTONE, MAXPPP, JEAN MICHEL MART



Renforcer le développement des compétences numériques des futurs enseignant·e·s du secondaire : récit d'une démarche intégrative

Dans le prolongement d'une adaptation du Plan d'études romand, deux référentiels de compétences numériques des enseignant·e·s ont été élaborés au niveau romand (un pour la scolarité obligatoire et l'autre pour le post-obligatoire). Les institutions de formation à l'enseignement sont ainsi chargées d'adapter leurs programmes de formation. Une aptitude à un bon usage numérique est attendue des enseignant·e·s.



La voie privilégiée par certaines institutions a été celle de l'ajout d'une ou plusieurs unités de formation dédiées au numérique. Au sein de la HEP BEJUNE, la filière de formation secondaire a pris le parti de la voie intégrative: une voie qui prend en compte le dispositif de formation dans son entier et vise le développement de compétences nouvelles tout en tenant compte de celles déjà travaillées actuellement.

La démarche relève d'une approche qui identifie trois types de compétences numériques:

- celles travaillées au travers des activités transversales au niveau de la filière (appropriation de tout l'environnement numérique de travail par les étudiant·e·s),
- celles travaillées dans des unités de formation « non dédiées au numérique » (par exemple les didactiques de branches ou les cours de sciences de l'éducation),
- celles travaillées dans des unités de formation « dédiées au numérique ».

Ainsi, en parallèle des ateliers ayant déjà une forte composante numérique, il s'agira de valoriser les compétences développées dans d'autres unités de formation, voire de contribuer à les y développer davantage. Ce principe de transversalité s'inspire notamment du fait que nombre de didactiques de branches consacrent déjà un temps à la question du numérique, par exemple, en passant en revue l'offre disponible dans le champ du numérique pour l'enseignement de la discipline.

Jusqu'à maintenant, les ateliers liés au numérique restaient à choix: un·e étudiant·e pouvait suivre sa formation sans choisir d'options associées à ce domaine. Ces cours seront désormais obligatoires, mais selon un parcours différencié propre à chaque étudiant·e.

La prise en compte des spécificités contextuelles et la mise en projet sous forme de plan d'action ont permis de travailler avec l'ensemble des actrices et acteurs de la formation. L'engagement coordonné des différents organes au sein de la filière en divers moments collaboratifs s'est avéré un point essentiel à l'aménagement des unités de formation. Les échanges ont provoqué des débats au sujet de l'effectivité des outils numériques, leurs usages et leurs limites pédagogiques. Ainsi, selon Jean-Steve Meia, responsable adjoint de la filière de formation secondaire, « cette démarche a amené à discuter de manière critique, elle a permis aussi de se rendre compte à quels moments le numérique fait l'effet parfois de poudre aux yeux. »

Au final, deux points de vigilance ressortent de la mise en œuvre d'un tel questionnement professionnel collectif: prévoir suffisamment de temps et faire preuve de flexibilité face aux imprévus, de manière à adapter pratiquement le plan d'action. Le programme adapté entrera en vigueur à la rentrée académique de septembre 2024.

Nouvelle forme de collaboration en formation primaire: les (micro)projets

Depuis la rentrée académique 2023-2024, les formatrices et formateurs de la filière de formation primaire développent des (micro)projets. Un travail collectif stimulant et enrichissant.

Il y a encore quelques mois, les collègues des formatrices et des formateurs en formation primaire étaient principalement dédiés à la transmission d'informations. Du point de vue de Patricia Groothuis, responsable de la formation primaire, cela ne répondait pas aux besoins du personnel académique.

La transmission des informations restant indispensable au bon fonctionnement de la filière, une plateforme couplée à une infolettre ont été mises en œuvre. Ces outils libèrent ainsi du temps pour travailler à des (micro)projets développés au service de la filière de formation primaire.

La responsable et ses adjoint·e·s ont ensuite défini un cadre: un (micro)projet est d'abord collectif, il réunit deux ou trois collègues issus des deux sites de formation (Delémont et La Chaux-de-Fonds). Un (micro)projet répond à un besoin permettant le développement de la filière et doit être réaliste et réalisable, et aussi transversal. Le temps dévolu à ces projets est limité à celui des rencontres, il n'est pas nécessaire de travailler en dehors de ces moments.



Ces changements ont été globalement bien accueillis par les formatrices et formateurs et l'équipe responsable a tenu à les laisser libre tant dans leur niveau d'investissement, de participation que dans la définition du microprojet. Le taux d'engagement des collègues est nécessairement à prendre en considération.

La durée de vie d'un projet est d'une année académique. Une évaluation par sondage est prévue à la fin du printemps afin de recueillir les impressions de chacun. Patricia Groothuis se dit très satisfaite: elle observe un réel investissement de part et d'autre et un développement continu des compétences professionnelles. Ces projets rapprochent également les collègues des sites de Delémont et de La Chaux-de-Fonds, au service également du renforcement d'une culture commune indispensable à la bonne marche de la filière.

Témoignages

Christiane Baume
chargée d'enseignement

Comment avez-vous accueilli cette nouvelle forme de collaboration mise en place en début d'année académique au sein de la formation primaire ?

J'avoue avoir été sceptique à l'exposition de cette nouvelle forme de collaboration, car dans un premier temps, je pensais que de nouvelles tâches administratives étaient ajoutées à celles existant précédemment.

Le cadre ainsi que les modalités de participation, présentés et explicités par notre responsable Patricia Groothuis, m'ont finalement rassurée, car ils permettent de faire agir mon libre arbitre, et donc de m'engager en pleine conscience dans cette nouvelle forme de collaboration.

Sur quel projet s'est porté votre choix, et pourquoi ?

Le groupe Musique, composé des formatrices et formateurs de cette discipline des deux sites de Delémont et La Chaux-de-Fonds, collabore efficacement depuis de nombreuses années. Les plans de formation sont maintenant stabilisés, mais

l'articulation entre la formation en musique et les stages doit encore être précisée. Quels éléments de notre discipline seraient importants à communiquer aux FEE et aux étudiant-e-s pour un meilleur encadrement durant les stages? Ou encore, pour favoriser des synergies interdisciplinaires, comment synthétiser en une page les contenus de la formation pour information aux collègues FHEP, une lecture de tous les plans de cours pouvant être fastidieuse?

Le manque de temps nous a empêché-e-s de travailler sur cet aspect. Par extension, une réflexion à ce sujet pourrait être également faite dans les autres disciplines, pour obtenir un tableau synthétisant les contenus de la formation primaire dans toutes les disciplines.

Comment s'est passée la mise en route du projet?

Avec beaucoup d'enthousiasme! Nous avons tenté de synthétiser dans un tableau les compétences des étudiant-e-s pour l'enseignement de la musique en classe en fonction des semestres de formation. Cet exercice nous a permis d'échanger sur le sens que nous donnions à nos contenus de cours, à préciser également la façon dont nous l'enseignions sur chaque site, à faire part de nos bonnes pratiques, à constater nos différences et nos similitudes.

Une collègue, très efficace dans la prise de notes, tenait un compte-rendu de nos réflexions, accessible à notre groupe, et créait différents documents posés sur Google Drive tout en renseignant également le collecteur de (micro)projets destiné à informer l'ensemble des collègues de l'avancée du travail. Je pense que cette récolte de traces bien ordonnées est importante pour la bonne réalisation d'un microprojet.

Plus tard, un formateur du groupe EPS a rejoint le groupe et a exposé un tableau du même type, mais de facture différente, à destination plutôt interne de son groupe. Les échanges qui ont suivi nous ont amené-e-s à reconsidérer les tableaux, et à les adapter en fonction des destinataires (étudiant-e-s et FEE en priorité, accessoirement FHEP). À terme, si les formatrices et formateurs des autres disciplines s'engageaient dans le même travail, il faudrait trouver une unité dans la mise en forme de chaque tableau.

Quels avantages et quels inconvénients voyez-vous à cette façon de travailler?

Avantages:

- Projet pédagogique/didactique touchant directement la formation / la vie de l'institution et jugé prioritaire par celles et ceux qui l'ont suscité.
- Propositions venant des membres du collège, donc plus engageantes.
- Mise en relation entre collègues: parfois, le projet

demande de s'approcher de collègues d'autres disciplines, ce qui n'aurait pas forcément été le cas lors de séances « normales ».

- Proactivité: le projet permet des propositions ouvertes et innovantes, ce qui est motivant; il permet de s'engager activement, de rechercher des solutions à un problème donné.
- Le temps! Comme le temps est compté, le projet doit être concis et circonscrit pour arriver à terme. Cette contrainte de temps peut être motivante.

Inconvénients:

- L'arrivée des (micro)projets a modifié la forme des collèges, notamment la diffusion de l'information. Je me rends compte que j'intègre moins facilement les informations institutionnelles données par infolettres; les communications par voie orale permettent davantage de précision.
- Le temps! Selon les dates et les contenus des séances programmées, la durée de travail sur les microprojets est souvent très courte: un peu de frustration quand sonne l'heure de fin. De même, le cadre ne permet pas de développer un projet de grande envergure.
- Pour les personnes travaillant à temps partiel et réduit, il peut être difficile d'être présent à toutes les étapes du projet. Implication à clarifier au début du travail avec les collègues.

Joanne Rothen

chargée de cours

Comment avez-vous accueilli cette nouvelle forme de collaboration mise en place en début d'année académique au sein de la formation primaire?

En début d'année académique, j'ai découvert avec intérêt la proposition de modification des rencontres institutionnelles au sein de la formation primaire. Cette nouvelle forme de collaboration permet à mes yeux de valoriser et de mettre à profit les espaces dédiés aux rencontres en permettant le développement de (micro)projets collaboratifs. J'ai apprécié le fait de pouvoir m'engager dans un groupe de travail en fonction de mes intérêts professionnels et de participer activement aux réflexions et à la création de pistes d'actions concrètes. Le temps consacré auparavant à la transmission d'informations institutionnelles au sein de la filière primaire a par ailleurs été optimisé par la création d'une infolettre mensuelle qu'il est possible de consulter en tout temps. Les matinées de rencontres peuvent ainsi être dédiées entièrement au travail collaboratif, ce qui me plaît particulièrement. De plus, en tant que nouvelle collaboratrice, la forme collective de ces espaces de travail représente une opportunité puisqu'elle m'a permis de renforcer mes contacts professionnels au sein de l'institution en travaillant de manière transversale avec des collègues d'autres domaines disciplinaires issu-e-s des sites de Delémont et de La Chaux-de-Fonds.

Sur quel projet s'est porté votre choix, et pourquoi?

Lors de la présentation du concept des (micro)projets, la thématique de la promotion de la formation primaire et du cursus bilingue a immédiatement retenu mon attention. En effet, je souhaitais à la fois comprendre les raisons de la diminution de l'intérêt pour ces formations et réfléchir à des pistes d'actions permettant de les valoriser davantage auprès du public. Le fait de pouvoir agir sur l'attractivité de la formation me tenait particulièrement à cœur, puisque je suis également engagée comme enseignante à l'école primaire et je suis ainsi sensibilisée à la nécessité de former davantage de collègues pour relever les défis de l'école actuelle.

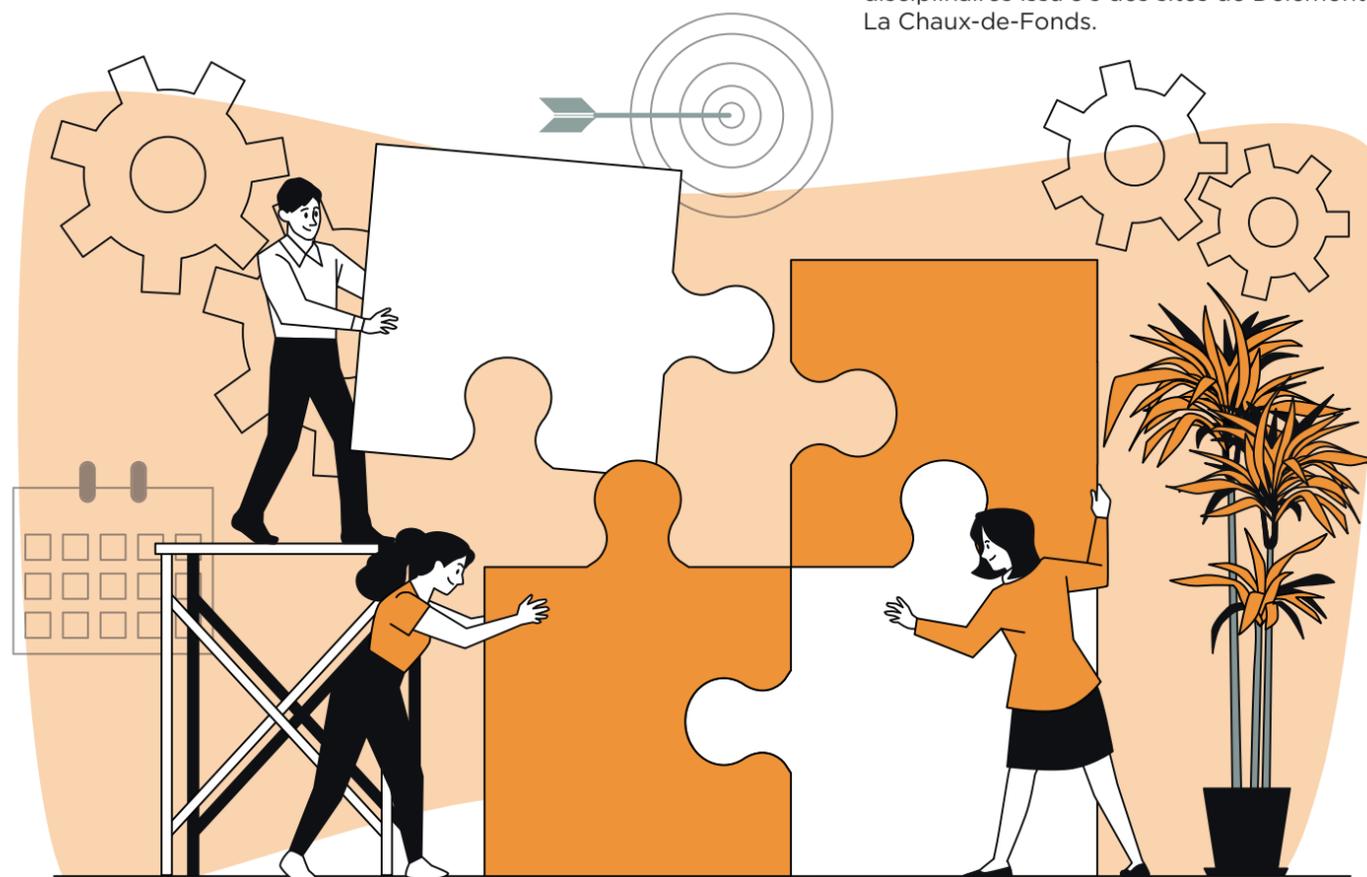
Comment s'est passée la mise en route du projet?

Lors de notre première rencontre, les échanges se sont déroulés de manière relativement informelle en permettant à chacun-e d'exprimer son intérêt et ses questions par rapport à la thématique. Dans un deuxième temps, nous avons cherché à comprendre les raisons de la diminution d'intérêt pour la formation primaire en consultant différentes ressources et nous avons ainsi eu l'occasion d'évoquer des éléments tels que le nombre d'étudiant-e-s inscrits à la HEP-BEJUNE au regard des données d'autres instituts de formation. Un recueil des actions de promotion existantes à l'interne et à l'externe a également été réalisé sous la forme de mur collaboratif. Notre travail actuel est orienté sur différentes pistes d'actions à mettre en place telles que des capsules vidéo ou d'éventuelles journées portes ouvertes.

Quels avantages et quels inconvénients voyez-vous à cette façon de travailler?

Les avantages que je perçois dans cette façon de travailler relèvent principalement des synergies entre les collaborateur-ice-s des différents sites qui favorisent des échanges transdisciplinaires enrichissants. Les espaces dédiés aux rencontres institutionnelles de la filière primaire sont ainsi dynamisés en engageant chacune et chacun dans des projets choisis. La possibilité de prendre connaissance des différents (micro)projets lors des phases de feed-back me paraît également très intéressante et permet, le cas échéant, de se joindre à un groupe pour participer à la suite des travaux.

L'espacement entre deux rencontres peut à mes yeux représenter un obstacle puisqu'il est parfois nécessaire de faire un rappel quelque peu chronophage des contenus avant de pouvoir continuer les travaux en cours. Par ailleurs, j'apprécie davantage le travail collaboratif lorsque les échanges peuvent avoir lieu en présentiel puisque les séances à distance ont tendance à rendre les interventions de chacune et chacun moins spontanées.





Salon du livre: Des livres en débat

Le Social en lecture tenait son stand au Salon du livre de Genève. Le Social en lecture, créé en 2017, est une association à but non lucratif qui regroupe six maisons d'édition et un journal en Suisse romande. Les éditions HEP-BEJUNE y côtoient Interroger l'éducation (Université de Genève), les Éditions Antipodes, les éditions HETSL, Éditions ies (HETS-Genève) UNIGE, les Éditions Seismo, *La Couleur des Jours*. À travers huit rencontres publiques organisées durant le salon, l'association, en partenariat avec le journal *Le Courrier*, crée des espaces de dialogue, ouverts et francs, autour de préoccupations contemporaines.

François Gremion (Haute École pédagogique BEJUNE), Jean-Paul Payet et Zakaria Serir (Université de Genève) ont échangé de manière engagée. Que montrent les recherches? Comment penser les pratiques scolaires et la

formation du corps enseignant? Si l'ombre présente du déterminisme social - origines, conditions d'existence... - plane encore, les intervenant-e-s parlent en faveur d'une réactivation de « consciences ». L'état d'esprit de celle ou celui qui enseigne, là se situe le point d'action. La formation ne peut pas tout, si ce n'est changer la manière d'enseigner dans le cadre de formation, donner voix aux étudiant-e-s, ces quelques moyens soutiennent l'émancipation et l'approche critique, essentielles à l'enseignement. Le Social en lecture, sur le stand du *Courrier*, crée ces échanges spontanés où se tisse un dialogue entre ouvrages (ici *Inclusion scolaire et inégalités...*, Éditions HEP-BEJUNE et le roman graphique *L'École, mode d'emploi critique* aux Éditions Interroger l'éducation). Occasion d'aller à l'essentiel du pouvoir de changer, d'oser les gestes non définis et infinis de l'égalité à l'école.



RECHERCHE

Domaine de recherche Arts

François Joliat

PROFESSEUR RESPONSABLE DU DOMAINE
DE RECHERCHE ARTS

Pouvez-vous présenter votre domaine de recherche en une phrase?

Notre domaine de recherche ARTS documente la manière dont la didactique des disciplines artistiques (DDA) est au service de l'acquisition de connaissances, compétences, méthodes, moyens et gestes professionnels pour structurer l'enseignement/apprentissage artistique à l'école.

Quel résultat obtenu lors d'une de vos recherches vous paraît le plus significatif? Pour quelle raison?

J'en vois deux, et ils ont été produits dans deux recherches distinctes.

La première recherche So-Lead (FNS) (2018-2022) a produit un système (LaMap) qui permet de recomposer, à l'aide d'icônes et de symboles, la partition exacte des événements temporels qui se sont déroulés durant une leçon de musique. Ce premier volet nous a permis de décrire plus précisément en quoi consiste l'enseignement musical scolaire, ses possibilités et ses limites. La description d'un phénomène (donner des leçons de musique) avec des outils scientifiques (LaMap) est la première étape de scientification de la didactique disciplinaire Musique à l'école.

La deuxième recherche (Muse-Teach) (2015-2018) a questionné les attentes de formation musicale de nos étudiant-e-s de la formation primaire de la HEP-BEJUNE. Nos résultats ont montré qu'une formation réflexive, prônée par le courant professionnalisant dans nos HEP est parfaitement inutile à leurs yeux dans le domaine musical, tant qu'ils et elles ne

possèdent pas les bases de connaissances et de compétences pour performer la musique. Cette étude nous a permis d'émettre des préconisations pour réaménager notre formation en didactique de la musique en faveur d'une formation d'abord performative, puis réflexive.

Quel résultat de recherche s'est concrétisé sur le terrain? Avec quel succès?

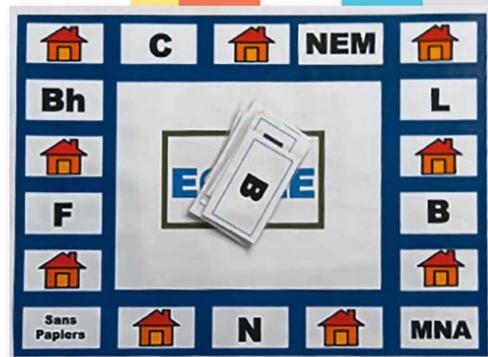
Le projet RNdMusE (2019-2022) nous a permis de produire des capsules vidéo d'aide à l'apprentissage pour l'option Musique de la formation primaire. Ces vidéos étaient catégorisées en fonction des visées didactiques qui pilotent les contenus des évaluations des UF de cette option. Les étudiant-e-s qui ont pris connaissance des capsules (comprendre pour mieux faire) qui expliquaient pourquoi les activités à démontrer durant les examens développaient des gestes professionnels reliés à la conscience disciplinaire ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui n'avaient regardé que des exemples d'examens réussis (voir faire pour mieux faire).

Concrètement, quel travail vous attend ces prochaines semaines/prochains mois?

Avec mes collaboratrices du projet EP-Did. Arts (2023-2026), nous cherchons à décrire et comprendre, cette fois chez les formatrices et formateurs d'enseignant-e-s de la HEP-BEJUNE en priorité, quels sont les concepts qui guident leur action de formation de la musique et des AVI avec leurs étudiant-e-s. Ces données nous permettront de mieux comprendre quelles normes, explicites et implicites, régissent notre formation à l'enseignement dans ces disciplines.

Trois questions d'ado à propos du Kit du 1^{er} accueil pour la scolarisation des élèves allophones

ÉCRIT PAR SPOMENKA ALVIR, COORDINATRICE DE PROJETS



Pourquoi avoir choisi la forme d'un «kit» ?

La forme en « feuilles détachées et volantes » permet une mise à jour plus facile sans devoir rééditer tout le kit. Par ailleurs, elle permet aux enseignant-e-s de retrouver rapidement les ressources pédagogiques et les informations rassemblées sur une seule page et classées par thématique. Tous les publics concernés par la question migratoire (autorités, établissement, enseignants, élèves et parents) sont désignés par une couleur. C'est par ces cinq entrées que nous avons ciblé nos recherches d'informations.

Quelles ont été les réactions des élèves qui ont reçu ce kit ?

Ce kit s'adresse avant tout aux enseignant-e-s, aux directions et parfois aux élèves. C'est le bilan de la recherche en cours qui donnera plus d'informations sur le retour des élèves.

Comment vos recherches ont-elles aidé à concevoir ce kit ?

La rédaction des pages du Kit a été réalisée par des enseignantes actives sur le terrain. C'est grâce à elles et à leurs connaissances des besoins des élèves et des établissements que nous avons pu concevoir le kit. La recherche en cours documente la manière dont les différents publics promeuvent le Kit et nous permet de nous interroger sur l'adéquation entre les discours tenus sur l'accueil et l'appropriation du Kit par les acteurs et actrices institutionnelles.

Colloque Culture(S)

Le 29 février 2024 s'est tenu à la HEP-BEJUNE le colloque « Culture(S) », placé sous l'égide du professeur Tim Ingold, auteur de *L'anthropologie comme éducation* (2017).

Lors de sa conférence inaugurale, Tim Ingold a repris certains arguments en faveur d'une éducation de l'« attention au monde », une éducation qui « fait sortir dans le monde ». Une phrase en particulier, telle une devise à inscrire sur tous les frontons d'écoles ou de centres de formation, me reste en tête. Notre rôle consiste à « enseigner aux jeunes générations à voir dans l'obscurité, non pas à les amener à la lumière » (« to teach young generations to see in the dark, not to bring them into the light »).

Pour ce qui est des communications auxquelles j'ai pu assister, les intervenant-e-s se sont engagés dans cette rencontre en ayant une autre pensée de Tim Ingold à l'esprit, à savoir que le terme « culture » est d'abord une question. Les chercheur-e-s, originaires de huit pays, ont ainsi tenté de proposer différentes réponses à cette « question », selon des ancrages épistémologiques et théoriques différents, et à partir de problématiques diverses situées dans le champ des arts, de la religion/culture religieuse ou de l'éducation formelle.

Au final, c'est à une très belle journée scientifique et humaine que la HEP-BEJUNE nous a convié-e-s. Vu la qualité des échanges et l'intérêt que cette thématique a suscité, une deuxième édition du colloque « Culture(s) » serait certainement à envisager !



enseigner aux jeunes générations à voir dans l'obscurité, non pas à les amener à la lumière

ÉCRIT PAR BRAHIM AZAOUI, MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET SECONDES À LA FACULTÉ D'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER



Tim Ingold

Se sentir capable dans le numérique?

Évolution du sentiment de compétences numériques de la formation des enseignant·e·s aux établissements scolaires (Escofe)



ÉCRIT PAR HANA BIDA, DOCTORANTE, HEP-BEJUNE ; CÉCILE VASSAUX, ASSISTANTE DE RECHERCHE, HEP-BEJUNE ; STÉPHANIE BOÉCHAT-HEER, REQUÉRANTE PRINCIPALE DU PROJET, PROFESSEURE, HEP-BEJUNE ; MIREILLE BÉTRANCOURT, PROFESSEURE, COREQUÉRANTE, TECFA, FPSE, UNIVERSITÉ DE GENÈVE ; DENISE SUTTER WIDMER, COREQUÉRANTE, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT, HEP VAUD & TECFA, FPSE, UNIVERSITÉ DE GENÈVE.

En quoi consiste le projet ESCOFE ?

Le projet ESCOFE, soutenu par le Fonds national suisse (subside n° 100019_205155), regroupe une équipe provenant de trois institutions de formation (HEP-BEJUNE [leading house], HEP-VAUD, IUFE-UNIGE). Il s'intéresse à l'évolution du sentiment de compétence numérique des enseignant·e·s de l'école obligatoire de la formation à la pratique. Le sentiment de compétence se réfère à la perception qu'ont les individus de leur capacité à réaliser des activités numériques et à faire face aux difficultés rencontrées. Dans le cadre de cette étude, le sentiment de compétence renvoie également à la perception qu'a l'enseignant·e de sa capacité à atteindre les objectifs d'enseignement du PER Éducation numérique.

Quels sont les objectifs du projet ?

Le projet vise à atteindre plusieurs objectifs. D'abord, il permet de savoir comment les enseignant·e·s débutants évaluent leurs compétences à enseigner l'éducation numérique et la contribution de la formation à leur développement. De plus, il s'intéresse à leur capacité à gérer une activité sur le terrain. Enfin, il vise à identifier les éléments qui favorisent ou freinent l'usage numérique en classe. Pour atteindre ces objectifs, deux questionnaires ont été envoyés à une année d'intervalle à deux cohortes d'enseignant·e·s, entamant leur première ou troisième année d'expérience. Nous avons complété cette enquête par des groupes de discussion afin d'approfondir notre compréhension de l'expérience de terrain et pour établir un accompagnement aux enseignant·e·s volontaires lors de leur première année d'insertion.

Qu'est-ce que le projet apporte ?

Notre enquête relève qu'à la fin de la formation, les enseignant·e·s estiment en moyenne se sentir plutôt capables (M=4 ; E-T=0,9, sur une échelle allant de 1 à 6) d'atteindre les objectifs du numérique et de gérer une activité intégrant du numérique. Au moment de l'enquête, ils déclarent avoir en moyenne réalisé entre 10 et 11 usages numériques durant leurs parcours, avec une variation interindividuelle allant de plus ou moins sept usages. Enfin, ils accordent une valeur positive à la formation dans le développement de leurs compétences. Les groupes de discussion ont permis de mettre en lumière certaines conditions facilitatrices comme par exemple, le soutien technique. Dans certains cas, ce soutien est déjà présent au sein de l'école et dans d'autres cas, il s'agit d'intervenant·e·s externes. Certains participant·e·s ont également exprimé qu'ils peuvent bénéficier de l'aide de leurs collègues, mais qu'ils y recourent peu pour ne pas déranger leur enseignement. Enfin, la mise à disposition de documentations et de ressources a également été citée par quelques-un·e·s d'entre eux. Des analyses supplémentaires sont actuellement menées pour identifier de potentiels liens existants entre ces différents éléments.



Le site du projet Escofe vous permet de suivre la mise à jour régulière des résultats.



MÉMOIRES EN MÉMOIRE

Respecter scrupuleusement les règles de la circulation et s'écarter des normes relatives aux devoirs à domicile? C'est possible.

ÉCRIT PAR **SABRINA DOS SANTOS**
CRÉDIT IMAGE: MAXLUPASCU SUR FREEPIK

En 2021, le Canton de Neuchâtel a édicté de nouvelles recommandations cantonales concernant les devoirs scolaires à domicile. Il propose désormais une approche indiquant différents points permettant de limiter les inégalités sociales et d'harmoniser, au sein du canton, cette pratique encore largement ancrée. Comme le mentionnait Monika Maire-Hefti, ancienne conseillère d'État neuchâteloise, dans un article du quotidien *ArcInfo* en 2019, « dans notre canton, lorsque nous parlons de devoirs, nous faisons référence à une multitude de pratiques différentes » (Giroud, 2019, « Trop de pratiques différentes »). Afin de saisir la manière dont les recommandations ont été perçues, un projet de mémoire de bachelor s'est alors donné comme objectif d'identifier les valeurs du corps enseignant concernant son rapport à la norme dans des situations du quotidien afin d'identifier si cela exerce une influence sur son respect des recommandations cantonales.

La norme, c'est quoi?

Dans le cadre des diverses facettes de l'activité professionnelle, le corps enseignant est soumis à des normes formelles ou informelles influençant ses pratiques. Cependant, Maulini (2010) évoque que

«... tout n'est pas prescriptible en pédagogie, soit parce que les enseignants ont besoin ... d'une marge de manœuvre et d'improvisation, soit parce qu'ils revendiquent ou s'accordent des libertés peut-être moins nécessaires vues du dehors, mais que l'autorité tolère en échange d'une contrepartie jugée suffisante de conformité » (p.1). Lorsqu'il est demandé au corps enseignant de justifier ses choix pédagogiques, très souvent, celui-ci mobilise des normes (Audrin et al., 2019). Mais qu'entendons-nous exactement par le terme « norme »? Les visées de la norme sont d'éliminer, changer ou promouvoir certaines conduites en effectuant des tris, des choix mais également en recommandant certaines pratiques (Prairat, 2019).

Seguy (2019) explique que les normes peuvent survenir de par les pratiques déjà existantes, que nous pouvons appeler « normes installées »; mais celles-ci peuvent également être modifiées par les réformes et ainsi avoir pour appellation « normes émergentes ». En effet, « les réformes ... s'accompagnent la plupart du temps de la mise en place de nouvelles normes auxquelles les personnes sont appelées à se soumettre » (Seguy, 2019, p. 50).



Les pratiques en matière de devoirs ont-elles évolués?

Pour répondre à l'objectif mentionné en début d'article, une vingtaine d'enseignant-e-s du canton de Neuchâtel exerçant en 5^e et 6^e année ont répondu à un questionnaire en ligne qui a permis d'obtenir une vision globale de leur respect à la norme. Dans celui-ci, il leur était demandé de juger leur respect de certaines lois ou de certaines directives telles que: rouler au-dessus de la limite maximale autorisée dans une zone 30, respecter une clause de confidentialité signée, ou encore payer le parking pour vingt minutes restantes. Parallèlement, il leur a également été demandé d'évaluer leur respect de certains points des nouvelles recommandations: varier les types de devoirs donnés, respecter la durée des devoirs, ou se soucier du temps consacré aux devoirs.

Bien que le corps enseignant respecte considérablement les règles du quotidien, le taux de respect des recommandations cantonales lui est inférieur! Afin de comprendre cet écart, un entretien de groupe composé de trois enseignant-e-s a été organisé. L'analyse des interactions a révélé des pistes intéressantes:

”

(...) expliquer les devoirs aux élèves n'a pas un réel impact sur la pratique de l'enseignant-e, tandis que varier le type de devoirs demande davantage de réflexion et de changement dans sa pratique.

- Un point évoqué est la subjectivité du document. Si le texte officiel recommande aux enseignant-e-s de « se soucier du temps consacré aux devoirs et à leur réalisation » (SEO, 2021, p.2), il n'indique pas à quelle fréquence le corps enseignant doit le réaliser.
- Le vocabulaire employé dans les recommandations cantonales ne résonne pas de la même façon chez tout le monde. En effet, des confusions résident entre les types de devoirs et la forme des devoirs. De plus, les différents types de devoirs ne sont pas tous connus du corps enseignant bien que leurs définitions et leurs fonctions soient mentionnées dans les recommandations cantonales.
- Les membres de l'entretien de groupe soulèvent le fait qu'il faut parfois du temps pour changer les normes installées, d'autant plus quand elles ont un grand impact sur la pratique. En effet, expliquer les devoirs aux élèves n'a pas un réel impact sur la pratique de l'enseignant-e, tandis que varier le type de devoirs demande davantage de réflexion et de changement dans sa pratique. Cela pourrait expliquer qu'une majorité des enseignant-e-s ne respecte pas cette recommandation. De plus, les enseignant-e-s interrogés ont, à de nombreuses reprises, énoncé l'absence de contrôle ou de conséquences en cas de non-respect des recommandations cantonales, puisque, d'un point de vue juridique, celles-ci sont non contraignantes.

Enfin, le travail mené permet de mettre en avant qu'un événement personnel ou un changement de posture, par exemple se retrouver dans le rôle de parent ou partager des pratiques avec des collègues, sont des étapes vers un questionnement des normes installées.

De quelle manière le cycle 3 répond-il aujourd'hui aux singularités des adolescent-e-s avec autisme ? Peut-il être amélioré et comment ?

ÉCRIT PAR NICOLETTA TADDEI, ENSEIGNANTE AU CERCLE SCOLAIRE DE VAL-DE-RUZ ET DIPLÔMÉE EN FORMATION SPÉCIALISÉE HEP-BEJUNE EN 2023
CRÉDIT IMAGE: FREEPIK

Cet article se base sur une étude menée dans le contexte d'un établissement scolaire neuchâtelois. Lors de cette recherche, nous nous sommes intéressé-e-s à une nouvelle classe, que nous nommerons «classe Projet», qui accueillait dix élèves de 9 année, dont deux avec TSA. Cette recherche propose un regard croisé entre la vision de l'enseignant-e titulaire de la classe Projet, les enseignant-e-s de formation régulière et le vécu des élèves TSA sur l'efficacité de cette classe. Nous vous proposons ici de reprendre les résultats obtenus et de voir comment nous avons pu utiliser ce nouvel éclairage dans notre classe à l'Espace ressource de notre école.

«La progression de la scolarisation intégrative des enfants et des adolescents présentant des TSA peut être considérée comme l'une des évolutions majeures du système scolaire actuel, tout en représentant un défi important pour celui-ci» (Eckert, 2019, p. 30).

Aujourd'hui, l'école se veut et se dit inclusive et elle doit donner une place à tous-tes les élèves. Toutefois, si une scolarisation au cycle 1 et cycle 2 de l'école obligatoire semble plus aisée pour les enfants avec TSA, la recherche montre que, arrivé-e-s à l'école secondaire, ces élèves peuvent se trouver en échec scolaire (baisse des résultats), être moins motivé-e-s et faire face à un haut niveau de stress qui engendre une grande souffrance et une baisse de l'estime de soi (Beaupré et al., 2017 ; Leroux-Boudreault & Poirier, 2017).

Par ailleurs, Garnier (2019) relève que certain-e-s élèves avec TSA ont du mal à suivre une scolarité ordinaire, même s'ils et elles ont de bonnes compétences cognitives. De son côté, Autisme Suisse romande est formel: l'enfant avec TSA doit pouvoir vivre, être éduqué-e et évoluer en milieu ordinaire, tout en bénéficiant d'aménagements individuels lui permettant de développer ses potentiels de manière optimale.

Quelles mesures faut-il donc proposer afin que ces élèves puissent évoluer, progresser et surtout continuer d'être scolarisé-e-s dans nos classes ?

Beaupré et al. (2017) proposent quelques pistes d'action pour l'inclusion au secondaire des élèves autistes. Elles en arrivent à la conclusion que «l'inclusion des élèves autistes au secondaire oblige à remettre en question les pratiques et à repenser l'organisation des ressources» (p. 91). Il est dès lors fondamental de mettre en place les bonnes stratégies d'inclusion pour ces élèves. Corneau et al. (2014) proposent la classe-ressource comme «un compromis harmonieux entre la normalisation de la classe régulière et l'adaptation aux besoins particuliers» (p. 25).

Suite à cette recherche, notre espace ressource a mis en place des pistes d'action pour favoriser la scolarisation des élèves avec TSA de notre école que nous présentons ici.

Former les enseignant-e-s au TSA

Pour Corneau et al. (2014), une bonne inclusion dépend de trois éléments essentiels dont, en tout premier lieu, les «attitudes des enseignant-e-s» (p. 27) ainsi que leur sentiment de compétence ou d'incompétence face aux besoins d'un-e élève avec TSA. Or, les mêmes auteur-e-s le soulignent, l'enseignant-e et la qualité du lien qui s'établit entre lui et l'élève avec TSA sont des facteurs primordiaux pour la réussite scolaire. Enfin, à Beaupré et al. (2017) de rappeler que ce qui manque avant tout, ce sont «les connaissances, chez les intervenants, sur ce qu'il faut à l'élève autiste pour évoluer dans les dédales du secondaire» (p. 88).

Afin de répondre à ces besoins, dans notre établissement scolaire, nous proposons des formations à l'interne, qui visent essentiellement l'équipe pédagogique de l'élève en question. De plus, tout au long de l'année, mes collègues et moi sommes disponibles pour répondre aux questions des enseignant-e-s, intervenir en classe pour des observations et ajuster les adaptations tout en tenant compte de la fatigabilité des élèves avec TSA. Nous sommes le liant entre l'équipe pédagogique, les parents, la direction et l'équipe pluridisciplinaire (médecin, thérapeutes) qui gravite en général autour de l'élève.



Favoriser le co-enseignement et la collaboration

Granger (2022) le dit, en favorisant le coenseignement dans les classes et la collaboration entre enseignant-e régulier-ère et enseignant-e spécialisé-e, le ratio élèves-enseignant-e est revu à la baisse et les enseignant-e-s sont plus disponibles pour suivre et répondre aux questions des élèves ainsi que pour développer des liens forts avec ceux-ci. De plus, cela contribue à expliciter les besoins des élèves avec TSA en contexte classe, à développer un enseignement explicite favorable à tous-tes les élèves. C'est indéniablement un dispositif favorable à l'inclusion des élèves avec TSA. Notre direction a donc organisé des périodes destinées au coenseignement afin de soutenir les élèves sans qu'ils-elles aient à sortir de leur classe.

Repenser l'aménagement des classes et espace ressource pour élèves avec TSA

L'élève avec TSA doit pouvoir accéder à une classe dite ressource (Corneau et al., 2014) ou tout au moins à un lieu (bibliothèque, par exemple) où pouvoir se rendre en cas de besoins, même durant la récréation. Dans notre pratique, les élèves avec TSA peuvent venir en espace ressource à tout moment. Ils reçoivent en début d'année une petite carte «droit de passage» qui leur permet de circuler dans le collège sans être questionné-e-s et de se rendre à l'espace ressource. Il est important pour un-e élève avec TSA d'avoir un environnement structuré et lui permettre de mettre

en place des rituels. Nos élèves peuvent se rendre plus tôt à l'école et attendre le début des cours dans notre espace ressource. Cela leur permet de prendre un bus plus tôt et d'éviter la cohue dans les transports publics au moment où tous-tes les autres élèves se rendent à l'école. Cela met en place des rituels importants pour les élèves TSA.

Établir un protocole de transition entre cycles

La bonne transition entre les classes et surtout entre les cycles est sans doute un des éléments les plus importants pour assurer une bonne intégration dans la nouvelle classe. Certains pays ont réfléchi à un protocole très détaillé pour l'accompagnement de cette transition. Il nous semble ici qu'il y a encore beaucoup à faire en ce sens. Il nous paraîtrait pertinent et nécessaire de mettre en place un accompagnement structuré et planifié qui puisse accompagner les élèves, les parents et les enseignant-e-s dans ce passage clé qui correspond aussi, en quelque sorte, au passage de l'enfance à l'adolescence.

Pour conclure, cette recherche nous a rendu-e-s attentifs et attentives aux aménagements qu'il est nécessaire de mettre en place pour que les élèves avec TSA puissent suivre une scolarité régulière et qui leur permette de développer tout leur potentiel. Dans le cadre de l'autisme, il est fondamental que des dispositifs spécifiques soient déployés afin de rendre possible l'inclusion scolaire.

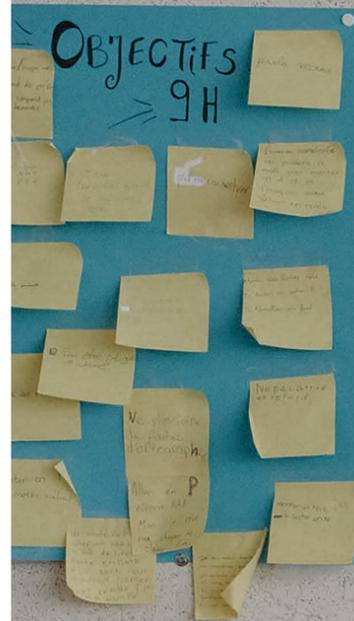
Inégalités, *Fatalités...?*

Comme l'écrivait Pennac dans *Chagrin d'école*, au sujet de la force de soutien et de la dimension sociale du métier d'enseignant, « si c'est une légende, je l'aime. Je ne crois pas qu'on puisse concevoir autrement le métier de professeur. Tout le mal qu'on dit de l'école nous cache le nombre d'enfants qu'elle a sauvés des tares, des préjugés, de la morgue, de l'ignorance, de la bêtise, de la cupidité, de l'immobilité ou du fatalisme des familles. »

Inégalités de richesses, de cultures, de sagesse...? L'école n'a-t-elle pas comme mission de soutenir l'égalité de tout individu et un juste accès aux « biens de l'éducation »?

Les contributions à ce dossier thématique rappellent que la croyance construit les faits, par là même les inégalités. Les contributions à ce dossier thématique ont comme dénominateur commun l'appel d'un espoir profond : le fatalisme des inégalités repose sur l'engagement de chaque individu et d'un changement de regard sur l'autre. Espoir non chiffrable dans ses effets, sinon par celui de la conscience.

Car que gagne-t-on à croire en une école de l'égalité? Le pari de l'éducabilité est « probablement scientifiquement faux », il reste « éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain » (Meirieu, 2008). Comme le proposent nombre de contributions à ce dossier thématique, le pari se joue avant tout dans un changement de gestes et de regards, dont les effets sont sans frontière.



Carte blanche à *Lucas Dubuis*

Prises dans neuf écoles biennoises, les photographies montrent des cours de récréation désertes, des bâtiments faits de verre et de béton, des traces d'activité humaine. Intentionnellement vides de tout-e occupant-e, les images questionnent le rôle de l'école en tant qu'institution. La représentation de l'environnement construit et de l'aménagement des espaces devient alors une évocation d'enjeux sociaux. Les structures architecturales photographiées renvoient à une institution elle-même structurante de trajectoires individuelles et collectives. Les images suggèrent également une ambivalence, car l'école est à la fois porteuse de valeurs universalistes visant à former et à éduquer les individus et un lieu où se déroulent des processus de sélection et de reproduction d'inégalités sociales.

Lucas Dubuis vit à Bienne. Photographe autodidacte, il développe une démarche reposant sur une approche documentaire et sociale. Il collabore régulièrement avec les représentant-e-s de la scène culturelle indépendante de la région et documente des mouvements sociaux. Travaillant sur des mandats et des projets personnels, ses images sont régulièrement publiées par des médias et dans diverses publications.



Réaction aux images de *Lucas Dubuis*

ÉCRIT PAR FRÉDÉRIQUE ENGEL
DIRECTRICE, COLLÈGE DU CHÂTELET, BIENNE

Vous qui parcourez cette revue, suspendez un temps votre lecture pour regarder les photographies de Lucas Dubuis qui illustrent ces pages.

Au premier abord, vous verrez le vide des espaces, abandonnés de toute vie humaine.

Vos yeux seront sans doute attirés par l'alignement strict des fenêtres aux contours sans fantaisie, ainsi que par le caractère dangereusement anguleux et dur de constructions pourtant conçues pour l'amusement et le défoulement des jeunes enfants. Plusieurs murs aux briques apparentes finiront de donner aux édifices l'impression d'une architecture autoritaire et rigoureuse.

Vous remarquerez également la grisaille, la monotonie du béton des murs et des colonnes, du métal qui façonne les stores et les barrières, à laquelle fait reflet le ciel nuageux d'un jour hivernal et répondent comme un écho les aspérités humides du bitume et des dalles. Face à ces 50 nuances de gris qui s'offrent à votre regard, vous conclurez probablement que de tels lieux sont bien plus le cadre de souffrances que de plaisirs.

Et pourtant... Ne vous arrêtez pas à cette première impression et regardez mieux! Et puis, ne restreignez pas vos sens à l'usage unique de la vue: en plus d'observer attentivement, ressentez, écoutez!

Certes, la triste mine de la végétation destinée à égayer les préaux est frappante: l'Homme a dompté la Nature, en donnant aux arbustes des formes parfaitement géométriques et en enfermant le gazon dans des parcelles clairement délimitées. De plus, nous sommes encore à la saison (de moins en moins) froide et les arbres sont nus. Mais ne discernerez-vous pas les prémices de la reverdie? N'êtes-vous pas sensible à cette vie souterraine, invisible à nos yeux, mais pourtant prête au tumulte? N'imaginez-vous pas, sous l'écorce, la sève qui s'apprête à remonter des profondeurs de la terre? Décelez-vous chez les herbes pâles, encouragées par un hiver resté sec et désormais trop doux, la force de se dresser?

Il en est de même à l'intérieur des bâtiments. Les couloirs sont désespérément déserts. Mais n'entendez-vous, derrière les portes closes, tous ces élèves, impatient-e-s de jaillir hors de leur classe, au moment où retentira la sonnerie, pour venir prendre possession des corridors puis de la cour?

Même absents des prises de vue, les élèves sont là. Sur chaque cliché, un détail de leur présence, en signe d'étincelle de vie et d'énergie: une marelle dessinée au sol avec des craies de couleur, des peintures murales que côtoient des graffitis, les cloisons internes qui ne sont pas en reste, décorées de cartes, d'affiches et de photos, des étoiles collées aux vitres pour redonner à celles-ci, bien que closes, leur pouvoir d'évasion et d'accès à la rêverie.

Toute la rigueur craque et le désordre, indice de bouillonnement et de foisonnement, explose... Les classeurs que l'on aimerait si sagement rangés sont en pagaille, les pupitres ne peuvent cacher les trousseaux et les cahiers abandonnés, les sacs oubliés attendent d'être récupérés par leurs propriétaires, et le matériel de ski, prêté par l'école en vue du traditionnel camp, obstrue encore la salle de classe avant d'être remisé.

L'évidence nous saute alors aux yeux: ce décor scolaire, d'une si austère régularité, à la géométrie morne et aux teintes neutres, n'est qu'une base impersonnelle permettant d'infinies touches de couleur, de folie, de vitalité et de diversité. Comme une portée aux lignes parallèles, l'école accepte l'intégralité des notes de la gamme et les tempos les plus inédits. Elle est le lieu de toutes les expressions d'idées et d'opinions, de toutes les convergences de récits de vie, de parcours, certains linéaires et réguliers, d'autres chaotiques, de toutes les différences, de tous les possibles.

Au terme de cette petite pause évocatrice, vous pouvez reprendre votre lecture, ainsi rasséréiné-e-s par la mise en valeur subtile d'une école comme lieu de vie, d'apprentissage, de développement personnel et d'opportunités.

Comment parvenir à plus d'égalité à l'école?



Comme responsable de la Filière MAES de la HEP Valais, j'avance quelques éléments de réponse sous l'angle de la formation des enseignant·e·s (non exhaustifs, la question est beaucoup trop complexe pour la circonscrire en 1000 signes!).

Relevant de la normalisation, l'école a pour missions d'instruire tous·tes les élèves en leur permettant d'exister comme apprenant·e·s tant collectivement que singulièrement. Les prescriptions plurielles qui l'encadrent placent le droit supérieur et la pleine participation de chacune et de chacun en bonne position. Tout comme d'inclure et de sélectionner dans le même temps du reste.

Du point de vue des formatrices et formateurs, il leur incombe, au travers de la prescription secondaire, de réguler les impatiences en tension générées et d'ouvrir la voie, par le truchement des recherches et de la formation des enseignant·e·s le prescrit d'égalité des chances, d'accès, d'une conception universelle de l'éducation: oui! S'il permet une réelle transformation des postures et des pratiques à plus d'altérité!

Corinne Monney

responsable de la Filière MAES, HEP Valais



L'angle que je privilégie est celui de la formation. Former les enseignant·e·s pour plus d'égalité dans l'école est le moteur qui anime nos équipes de recherche et de formation. Il s'agit de développer la collaboration entre les différentes filières primaires, secondaires, enseignement spécialisé, formateur, formateur praticien et la formation continue. Faire participer les étudiant·e·s et les enseignant·e·s à nos recherches afin d'y mener des travaux en lien avec les besoins du terrain, le coenseignement et la communication entre tous les partenaires. Il s'agit de privilégier la compréhension de mécanismes inégalitaires et de miser sur des pistes concrètes. Depuis l'observatoire qu'a représenté la formation durant la période covid,

le voile a été levé sur les inégalités. En effet, il y avait de grandes différences d'accès à l'école entre les élèves qui pouvaient bénéficier ou non du soutien familial et des élèves qui avaient accès ou non à des moyens de communication tels que les ordinateurs. Ainsi, travailler à l'égalité, c'est aussi travailler sur des plateformes accessibles à tous, notamment en communiquant avec les familles au moyen des téléphones portables par exemple. Il s'agit de créer des références communes au sein du corps enseignant et de la recherche afin de travailler, tous et toutes ensemble, à répondre aux besoins de l'école.

Marie-Paule Matthey,

professeure, HEP Valais



Lorsque l'équilibre de l'égalité est rompu, il y a deux manières de le rétablir. La première consiste à mettre plus de poids sur le plateau de l'égalité au sein du système. La seconde consiste à réduire le poids sur le plateau des inégalités causant le déséquilibre.

Dans une période où l'injonction à l'inclusion scolaire est croissante, la métaphore de la balance permet d'illustrer ces deux approches et les conséquences de leurs effets. D'un côté du balancier, on surcharge l'ensemble par davantage de mesures de compensation, tandis que, de l'autre, on allège le tout en délestant la situation du poids des normes et des contraintes.

Ainsi, une école intégrative en route vers l'inclusion demande, selon la première approche, davantage de ressources et de moyens pour y parvenir. Pourtant, sans en faire plus, cette école pourrait favoriser l'accès au *Projet global de formation*, auquel tout enfant a droit, en renonçant à des pratiques évaluatives aux jugements normatifs.

François Gremion

professeur, HEP-BEJUNE

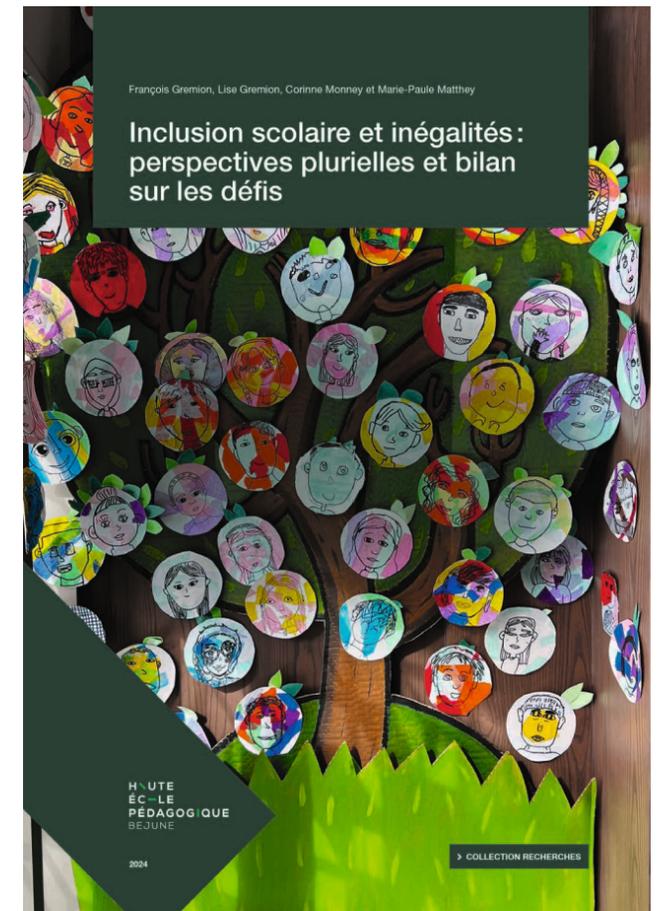


Les systèmes scolaires à filières transforment les inégalités de départ en inégalités de fait. C'est un fait connu, avoir une famille proche ou éloignée de l'école, faire partie des plus jeunes ou des plus âgé·e·s en début de scolarité, avantage ou désavantage la scolarité.

Pour que l'école cesse d'amplifier ces inégalités de départ, il ne s'agit pas d'effacer les différences, mais de considérer la diversité des élèves comme donnée inhérente à la vie scolaire. En se focalisant non pas sur les manques mais sur le potentiel de chacun·e, l'enseignement doit permettre d'optimiser les chances de réussites de chaque élève. Cette idée se concrétise, dès le début du XX^e siècle dans les mouvements de l'École nouvelle, puis de la Pédagogie Institutionnelle ou aujourd'hui de la Conception universelle des apprentissages. Toutes ces approches démontrent la faisabilité d'une pédagogie inclusive qui tient compte de tous·tes les élèves dans un environnement favorisant le développement de chacune et chacun d'eux.

Lise Gremion

professeure, HEP Vaud



Inclusion scolaire et inégalités: perspectives plurielles et bilan sur les défis

Sous la direction de François Gremion, Lise Gremion, Corinne Monney et Marie-Paule Matthey
ISBN : 978-2-940741-00-7

Disponible en librairie et en accès libre :



L'agir orienté vers l'inclusion nécessite une sensibilisation à la différence

ÉCRIT PAR DANIEL HOFSTETTER,
PROFESSEUR, HAUTE ÉCOLE DE PÉDAGOGIE
SPÉCIALISÉE (HFH)

La sélectivité sociale comme défi central

Pour le système éducatif suisse, la sélectivité sociale constitue un défi majeur. De nombreuses études confirment qu'il existe un lien étroit entre l'origine socio-économique des élèves et leur accès aux départements prestigieux (Becker & Schoch, 2018; Kronig, 2007). Cela signifie que la réussite scolaire dépend fortement de l'origine sociale des élèves, bien plus que des performances individuelles ou des talents, comme on pourrait le supposer.

La fabrication des inégalités éducatives au centre des préoccupations

Pour contrer la sélectivité sociale, il s'agit d'examiner comment les inégalités éducatives sont générées dans le système éducatif (Beckmann et al., 2023; Gomolla & Radtke, 2002). Dans la tradition de recherche de Ray Rist (1973) et Hugh Mehan (1986, 1992), l'implication du personnel scolaire dans les processus sociaux de sélection scolaire a été examinée, dans le contexte suisse, par le biais d'études ethnographiques.

Le rôle du personnel scolaire dans les processus de sélection scolaire

L'étude de terrain détaillée de Gremion (2012) se concentre sur le cycle I, c'est-à-dire l'école enfantine et les premières années de l'école primaire. Sur la base d'observations participantes et de l'analyse de rapports et de dossiers d'élèves, l'étude montre comment les enseignant·e·s, les directeur·trice·s d'école et les services psychologiques coopèrent dans les processus décisionnels et comment cela conduit à ce que certains groupes d'élèves, en particulier issu·e·s de familles défavorisées sur le plan social et de familles immigrées, soient surreprésenté·e·s dans les classes spéciales. Le travail de recherche fournit des informations importantes sur la dynamique de la négociation au sujet des échecs scolaires et en appelle à une réflexion critique face aux routines et aux pratiques existantes.



Dans son étude, Hofstetter (2017) se focalise sur les processus sociaux de sélection scolaire lors du passage du cycle 2 au cycle 3, c'est-à-dire lors du passage du primaire au secondaire 1. Une recherche ethnographique de trois ans a été menée en vue de décrire les processus de négociation entre les actrices et acteurs impliqués dans deux classes d'école primaire. Analysant les interactions, les conversations et les documents d'évaluation scolaire, l'étude offre un aperçu détaillé de la boîte noire : soit la manière dont les décisions éducatives sont négociées à l'école et comment le personnel scolaire est impliqué dans la reproduction des inégalités sociales.

Gremion et Hofstetter montrent que la communication pédagogique n'est jamais neutre (et ne peut jamais l'être). À l'école et dans l'enseignement, les élèves sont continuellement différenciés dans le cadre de la communication selon des modes d'inclusion et d'exclusion (Emmerich, 2016 ; Merl, 2019). Par leurs pratiques verbales et leurs actions, les enseignant·e·s, les éducatrices et éducateurs spécialisés scolaires ainsi que les psychologues scolaires, les thérapeutes et les directeur·trice·s d'école contribuent ainsi à étiqueter les élèves comme « différent·e·s » et donc à les hiérarchiser.

L'objectif d'une professionnalité orientée vers l'inclusion

Pour agir dans une perspective inclusive – qui revient à identifier les situations de handicap, de discrimination et de désavantage scolaire et y remédier –, les professionnel·le·s sont appelés à se demander comment elles et ils tendent à forger des différences dans l'espace de la vie scolaire de l'enseignement quotidien. Leur propre implication dans les inégalités structurelles est liée à des habitudes de pensée et d'action habituelles inscrites dans les processus de pouvoir sociaux (Bourdieu & Passeron, 1971). Il est donc nécessaire, dans la formation initiale et continue, de disposer d'espaces où l'on peut réfléchir aux forces sociales comme à notre propre implication dans la construction de la différence et de l'inégalité, en vue d'identifier des alternatives à nos actions. Il s'agit donc de développer une professionnalité orientée vers l'inclusion (Hofstetter et Koechlin, 2022), qui reconnaît l'action des différentes forces sociales, de manière à pouvoir penser sa propre implication dans la construction des réalités sociales.

Développement des processus de professionnalisation orientés vers l'inclusion

Deux modules de formation professionnelle ont été conçus à la Haute École intercantonale de pédagogie curative de Zurich dans un format casuistique reconstructif, pour aborder l'école et l'enseignement en tant que pratique sociale et ainsi contribuer à identifier ses propres implications structurelles. Dans ce cadre, les étudiant·e·s du Master consécutif en pédagogie curative scolaire sont initiés à la méthode socio-scientifique de la reconstruction (Reh & Ricken, 2012) et mènent des discussions qui visent à reconstruire des transcriptions et des observations ethnographiques. Ils analysent les pratiques d'adressage dans des séquences de leur propre enseignement selon une méthode heuristique.

La manière dont les étudiant·e·s abordent ces analyses de reconstruction de situations et comment cela met en lumière la pratique en tant que « pratique sociale » ont été examinés par Hofstetter et Koechlin (2024), dans le projet de recherche INSIGHT. Les résultats préliminaires indiquent que ce format permet aux étudiant·e·s de reconnaître la pratique pédagogique en tant que pratique de communication et de remettre en question leur propre implication dans la construction de la différence et ses conséquences en termes de marginalisation et d'exclusion.

Grâce à cette approche critique et réflexive, les processus de professionnalisation peuvent être compris et encouragés. Il en va de même pour le développement d'un habitus critique et réflexif. Cela constitue une étape essentielle vers une professionnalité orientée vers l'inclusion. Il s'agit donc de prendre consciemment la décision d'examiner ensemble et de manière critique les situations de la vie scolaire et de l'enseignement. Sachant que les différences ne sont pas naturelles, mais construites, et qu'elles sont associées à l'inégalité. Il est donc important de se demander qui est désigné comme ce qui est désigné dans une situation pédagogique et ce que cela peut révéler du point de vue de la facilitation ou de la limitation des processus éducatifs.

//

Il est donc nécessaire, dans la formation initiale et continue, de disposer d'espaces où l'on peut réfléchir aux forces sociales comme à notre propre implication dans la construction de la différence et de l'inégalité (...)



La Voie royale

Entretien avec Frédéric Mermoud, réalisateur



Sorti en France et en Suisse romande à l'été 2023, sélectionné dans de nombreux festivals, *La Voie royale* est le troisième long métrage du réalisateur valaisan Frédéric Mermoud. Le film retrace le parcours académique français d'une jeune femme surdouée en mathématiques qui intègre une « prépa », une classe préparatoire qui lui permettra d'accéder à une grande école. Fille d'agriculteurs, elle se retrouve bousculée au sein d'un système sélectif et méconnu qui, malgré sa volonté d'ouverture, favorise toujours la reproduction sociale des élites.



Le film « La Voie royale » est sorti le 1^{er} mai 2024 sur les écrans de Suisse alémanique. Il sera disponible en vidéo à la demande (VOD) en juin 2024.

« La Voie royale » a-t-elle aussi une réalité suisse ? Pourriez-vous faire un même film sur les parcours d'études en Suisse ?

Le système éducatif français est très spécifique, et il raconte quelque chose de la société française qui est tiraillée entre un idéal républicain de méritocratie, d'un côté, et une reproduction des élites et de l'entre-soi, de l'autre, qui génère des inégalités. Si les filières pointues en France sont performantes et créatives, elles manquent souvent de diversité : diversité sociale, diversité d'origine, place des filles dans les filières scientifiques notamment. J'ai donc le sentiment que le film raconte d'abord une réalité sociologique très « française » et le système pédagogique suisse me semble plus ouvert, proposant davantage de « transversalité ». Cela étant dit, le film raconte aussi l'histoire d'une jeune femme qui devient « actrice » de sa vie, qui fait ses premiers choix et dont la conscience politique s'éveille. Elle doit se battre pour faire sa place et elle commence à forger ses propres convictions politiques. Elle découvre une sorte d'idéal, elle sent qu'elle rêve d'un autre monde que celui dont elle hérite. Et cet élan est universel. Ce chemin qu'emprunte Sophie, l'héroïne du film, cela peut être l'histoire de plein de jeunes femmes dans de nombreux pays.

Les soulèvements des paysannes et paysans européens en ce printemps 2024 résonne-t-il avec ce que dit le film de cette réalité sociale ?

Complètement, c'est d'ailleurs une drôle de coïncidence. Dès les premières versions du scénario, le personnage de Sophie venait du monde paysan. Ses parents sont éleveurs, et elle sait ce que c'est que de devoir se battre pour que son exploitation survive. L'agriculture, c'est à la fois très local et très mondialisé. Je voulais que mon personnage vienne d'un monde qui vit dans la « périphérie ». Un monde qui se sent parfois mal compris, voire déclassé. Son quotidien, à la ferme, n'est pas simple, mais elle s'entend très bien avec sa famille. Et c'est parce qu'elle vient de ce monde qu'elle finit par penser différemment. Ce qui semble au début un handicap va devenir un atout. Ses origines la distinguent des autres. Le frère de Sophie veut se battre en allant dans la confrontation et la protestation. Elle opte pour une autre stratégie : changer le monde de l'intérieur. C'est du moins son rêve. Qu'il y ait davantage de respect et d'égalité entre les personnes, entre les différentes classes sociales.

Quel conseil donneriez-vous aux enseignant-e-s après avoir réalisé ce film ?

Ce qui me semble primordial, c'est que les étudiant-e-s apprennent à avoir confiance en eux et osent vivre leurs rêves. Durant nos études, nous entendons souvent le mot « non », mais il faut garder un cap. Chacun-e de nous se souvient d'un-e professeur-e qui l'a marqué-e, et qui a parfois changé sa vie. C'est un des plus beaux métiers du monde, d'enseigner. Les enseignant-e-s peuvent être fiers d'accompagner les élèves vers la construction de soi, vers l'apprentissage d'un savoir-faire et de connaissances, et vers la liberté.

Une école *du mérite* ?

ÉCRIT PAR TRISTAN DONZÉ, CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT
ET CHERCHEUR, HEP-BEJUNE

Le terme « méritocratie » a aujourd'hui le vent en poupe. Il en est fait de nombreux usages : scientifique, médiatique... et politique. Le néologisme « méritocratie » s'inscrit dans l'histoire de l'école. Il est coutume de dire que le mot trouve son origine chez Michael Young. Dans une dystopie sociologique publiée en 1958, *The Rise of Meritocracy*, enfant de la réussite scolaire, Young dénonce pourtant ce qui lui apparaît comme une des plus grandes fourberies de l'instruction publique : l'équation « intelligence + effort = mérite ». Dans son récit, les écoles, outils indispensables de l'État, recomposent effort et intelligence pour fonder une nouvelle élite des « méritant-e-s ». Face aux scandales d'échanges de bébés, aux dérives du système, une révolution égalitariste, menée en outre par des mères déclassées, gronde. Ironie noire du sociologue Young : une note de bas de page ferme brusquement le récit, indiquant que le narrateur est tué lors des troubles de mai 2034.

Presque septante ans plus tard, Michael Sandel, professeur de philosophie politique à Harvard, publie, en 2020, un ouvrage majeur : *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Le titre anglais dévoile l'obligé : s'interroger sur la signification du mérite conduit à se demander ce qui fait le bien commun, pour éviter la tyrannie annoncée et dénoncée par Young.

Qu'est-ce que le mérite ? Le mérite désigne étymologiquement une conduite qui appelle récompense ou châtiment : salaire, insigne, reconnaissance. J. F. Kennedy en avait fait un point essentiel de son programme politique : l'éboueur participant à la santé publique, son mérite est égal à celui du médecin. L'équation « mérite + travail » se complique quand on y ajoute la notion de « talent ». Notion qui soutient pourtant la rupture historique avec l'ancien régime. « Mon principe était de tenir la carrière ouverte aux talents », énonce Napoléon, pensant marquer la fin de la société des privilèges (Lilti, 2018).

Le mérite et l'effort ne suffisent toutefois pas à compenser les talents hérités. Aujourd'hui, « les inégalités sociales (...) sont jugées acceptables (voire justes) si et seulement si elles sont perçues comme découlant des qualités individuelles (talents, efforts) récompensées au terme d'une compétition ouverte et non de propriétés « héritées » (notamment l'origine sociale, le sexe) » (Duru Bellat & Tenret, 2009, p.229). Il faut lire à ce propos le magnifique texte d'Élise Tenret, « Le mérite suffit » (2019), qui montre les limites de cette thèse en regard de la force d'inertie des origines sociales.

Le mérite est partout où il y a enjeu de pouvoir, et le champ politique s'empresse d'en faire un faire-valoir. Ce qui fait dire à Pasquali (2021) que « le mérite républicain [...] empêche d'en épuiser le sens et d'en saisir les enjeux ». Révélateur de croyances, le mérite signifie ce à quoi l'école donne une valeur sans que la définition de la « valeur évaluée » ne soit toujours communiquée, discutée, rendue explicite.

”

L'habitude de vouloir être le premier est un ridicule ou un malheur pour celui à qui on la fait contracter, et une véritable calamité pour ceux que le sort condamne à vivre auprès de lui. Celle du besoin de mériter l'estime conduit, au contraire, à cette paix intérieure qui seule rend le bonheur possible et la vertu facile.

Nicolas de Condorcet

Cinq mémoires sur l'instruction publique

À quand l'école de tous les bien-être dialogués ? De la diversité des talents révélée ? Sur l'axe ordinal un mérite noté et certifié, qui mesure, classe et « oriente » les élèves vers l'accès à des positions sociales en compétition, selon une juste égalité des chances. Un axe horizontal instaurerait alors, sur une ligne cardinale infinie, chaque talent dans son unicité, chaque existence reconnue dans son projet de vie.

Naïveté de pédagogisme ou réalisme pragmatique face aux idéologies avec lesquelles l'école dite « du mérite » se trouve aux prises tout au long de son histoire ? Prendre soin de toutes les sortes de mérites, les faire exister, leur rendre justice par le dialogue et l'apprentissage : cela relèverait de l'enquête (Dewey, 1938)... vers un savoir *humain*.

Retour sur les rencontres des réseaux de compétences : *la question de la diversité*

Entretiens croisés avec **François Gremion**, professeur,
et **Jean-Steve Meia**, responsable adjoint de la formation secondaire
et chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE

Entre novembre 2020 et juin 2023, les Réseaux de compétences ont réuni des membres du personnel académique et des médiathèques de la HEP-BEJUNE autour de questions considérées comme vives dans le domaine de l'éducation et de la formation. L'un d'eux était consacré à la Diversité. Deux membres du groupe d'impulsion de ce réseau reviennent sur les raisons qui avaient conduit à choisir cette thématique et sur quelques éléments forts issus des cinq rencontres qui ont été organisées.

Pourquoi avoir choisi la Diversité comme fil rouge des échanges ? Quels liens avec les questions d'égalité à l'école ?

JSM: Pour moi, la diversité s'imposait parce qu'une des demandes que l'on fait aujourd'hui régulièrement aux enseignant·e·s est qu'«il faut tenir compte de la diversité des élèves» et, donc, mettre en place des approches différenciées, enseigner différemment, ne plus faire un cours à toute sa classe de manière frontale. En fonction de cette demande, cela me paraissait vraiment intéressant de réfléchir à cette question à laquelle sont liées pas mal d'autres notions : l'inclusion, l'égalité, mais aussi l'équité. J'avoue que, pour moi, toutes ces notions étaient assez floues et je trouvais qu'il y avait une belle opportunité pour essayer de mieux comprendre ce qui se cache derrière tous ces beaux termes.

FGR: Comme responsable du domaine inclusion, je n'aurais pas voulu choisir l'un des autres thèmes, la diversité est au cœur des questions liées à l'inclusion puisqu'inclure, c'est, en fait, inclure de la diversité. Et une diversité qui, selon les dires des enseignant·e·s, devient de plus en plus grande. Actuellement, et peut-être encore plus aujourd'hui qu'au moment où on avait lancé les réseaux, ce constat devient central. C'est quelque chose d'un peu bizarre, comme si c'était nouveau dans le métier, comme si cela émergeait d'un coup, alors que je pense que la diversité a toujours existé. Mais elle devient saillante non seulement parce qu'on en parle de plus en plus, mais aussi parce qu'on parvient de moins en moins à la gérer. Mais en tout cas, il y a un grand besoin de recherche de solutions.



JSM: Ce grand besoin s'est traduit au niveau de la participation. On a toujours eu pas mal de collègues, du personnel académique mais aussi des médiathèques, qui se sont intéressés à ce qu'on a proposé. Une raison, je crois, c'est qu'on avait cherché à nourrir les échanges à l'aide d'apports de personnes de référence, qui ont déjà une longueur d'avance et peuvent apporter des éléments, théoriques, pour approfondir la réflexion et enrichir la discussion.

FGR: On ne voulait pas se limiter à un échange, à de premières impressions, mais montrer un peu le sérieux de la thématique. Et voir combien elle est complexe. Avec tous les penseurs qui nous précèdent qui ont réfléchi à ces questions, on a encore du travail pour se les approprier et trouver des solutions concrètes qui permettent de vivre sereinement en acceptant les élèves dans leurs différences.

JSM: Pour revenir au lien entre diversité et égalité, j'avoue qu'au départ, pour moi, les choses n'étaient pas claires.

FGR: Certain-e-s collègues s'intéressaient à l'opposition entre diversité et égalité. Moi, c'est plus la question des inégalités qui m'intéresse. Comment une pratique ordinaire de l'école crée des inégalités ou entretient des formes d'inégalités. Sans attendre de l'école qu'elle compense tout (je crois que ce n'est pas cela, la demande au niveau social), mon souci, ma préoccupation, c'est de ne pas aggraver les écarts ou de pas nourrir ces écarts qui ne sont pas dans le projet scolaire tel qu'il est pensé et prescrit dans les cadres, dans les textes, dans la loi. Il s'agit avant tout pour l'école de ne pas renforcer ou exacerber ce lit des inégalités sociales ou préexistantes, et ensuite de les compenser si c'est possible.

L'une des questions abordées dans le dossier thématique des « Enjeux pédagogiques » est « Comment peut-on favoriser l'égalité des chances en tant qu'enseignant-e ? » Cela a-t-il été abordé dans les rencontres du réseau Diversité ?

JSM: Les questions d'égalité et d'inégalités des chances ont été abordées notamment dans une conférence, qui a été marquante pour moi, donnée par François Dubet. Ce qui m'avait frappé, c'est de prendre conscience qu'actuellement il y a dans la société une explosion des perceptions d'inégalité. Des groupes, de plus en plus nombreux, demandent que leurs particularités soient reconnues. Et cela trouble, complique l'organisation et le fonctionnement de la société. Une société qui reconnaît chaque individualité, je me demande si c'est possible.

FGR: Cela dépend de ce qu'on entend par « reconnaître ». Il me semble que Dubet faisait la différence entre la tolérance et la reconnaissance. Tolérer, c'est accepter les différences tant qu'elles ne me menacent pas. La reconnaissance supposerait d'affirmer ce que l'on a en commun malgré les différences. Il s'agirait de travailler sur ce commun, d'être dans la reconnaissance et ce qu'elle implique. Est-ce qu'il y a une réflexion à mener dans ce sens-là pour comprendre comment l'école se positionne entre tolérance et reconnaissance ?

JSM: Je ferais le lien entre cette attente de reconnaissance d'une multiplicité d'identités, qui prend la forme d'un catalogage fastidieux, et la manière dont l'école envisage de tenir compte des différences. Une des tendances est d'identifier les différences et d'essayer de donner à chacun-e ce dont il a besoin pour atteindre la norme scolaire.

FGR: Oui, c'est la compensation des désavantages. Ici on est vraiment sur la question de la compensation de l'une des inégalités. On part du principe que si un besoin est scientifiquement, ou de façon sérieuse ou rigoureuse, reconnu comme légitime (conséquence sur les apprentissages), ou induisant une inégalité des chances par rapport aux autres, le fait d'attribuer une mesure remettra d'une certaine façon tout le monde au même niveau de départ. En tout cas, c'est un peu comme ça qu'on peut, avec des mots simples, se représenter l'idée de compensation et de mise à niveau d'une égalité des chances. Après cette égalité des chances, tu t'en saisis ou tu ne t'en saisis pas, par du travail, par d'autres actions que tu mènes, mais au départ tu n'es pas préterité, du moins en théorie. Par rapport aux apprentissages, pour certains problèmes, du moment qu'on a pu les identifier, on a peut-être des moyens de pouvoir surmonter l'obstacle, mais c'est toute la dérive des catégorisations qui s'ensuit et des étiquetages. Et puis finalement, la dérive la plus large, c'est, au lieu d'accepter ses responsabilités et de faire appel aux bons canaux d'aide, de reporter sur l'élève les difficultés parce que cela permet d'avoir un certain soulagement par rapport à une certaine fatigue professionnelle ou un sentiment d'incompétence, peut-être peu avouée, par rapport à la gestion de cette diversité. Ce que j'aimerais encore dire sur le projet de favoriser l'égalité des chances, c'est que la question n'est pas « est-ce qu'on doit ou ne doit pas ? » Si tu prends le préambule du Plan d'études romand, c'est un principe, une mission de l'école. Donc, on n'a pas le choix et c'est légitime de se poser la question du comment. Et il faut le faire avec les moyens qu'on a. De ce point de vue, par l'attribution de mesures de compensation sur une base définie, on a une certaine forme de justice qui s'incarne dans l'école. Je pense que c'est, idéalement, un modèle qui est plausible, mais la manière dont il est vécu et les conséquences négatives qu'il a nous montrent que c'est complexe à mettre en place.





JSM: À t'entendre, je dirais qu'il ne faudrait pas abandonner la compensation des désavantages, mais qu'il faudrait ne pas avoir que cela. L'autre piste serait d'agir au niveau du cadre. Plutôt que de demander à l'élève de s'adapter, réfléchir à comment on peut adapter le cadre d'apprentissage qu'on propose en classe.

FGR: Je crois qu'il ne s'agit pas de fabuler sur l'inclusion, mais si on essayait de vivre ce qui est prévu, on aurait déjà une école de qualité. On a ce qu'il faut pour bien faire. Je suis d'accord avec toi, il faut voir comment on pourrait ne plus faire ce qu'on fait, pour réorienter sur quelque chose qui soit plus dans l'esprit d'une école pour toutes et tous. Dans les rencontres du réseau Diversité, cela nous avait amené-e-s à réfléchir à la question de la norme et du rapport à la norme, surtout portée dans les questions évaluatives, qui s'inscrit dans une certaine manière de voir ou d'être pour pouvoir apprendre. Et proposer de s'intéresser à la CUA (Conception Universelle de l'Apprentissage) lors de la dernière conférence, c'était montrer qu'il y avait quelque chose de possible en aménageant l'environnement, avec le même plan d'études, les mêmes objectifs, etc. C'est ce qu'on fait aussi en incitant les enseignant-e-s à diversifier. On les invite à faire un pas de côté pour entrer dans une autre pédagogie, que le cadre permet, et moi, ce que je comprends mal, c'est pourquoi on ne s'en saisit pas.

Cela nous mène à cette autre question : « S'agit-il de favoriser la formation à d'autres pédagogies pour mieux lutter contre les inégalités ? »

JSM: Clairement, oui ! Il faut diversifier les approches parce qu'il faut s'adresser à un public d'élèves qui n'a pas la même manière de penser, la même manière d'apprendre, et cela, indépendamment de questions comme « est-ce qu'on fait des sections ? », « est-ce qu'on est au niveau du gymnase ou de l'école obligatoire ? » Je suis convaincu que, de manière générale, on doit tenir compte de cette diversité au niveau des apprentissages, de ces différences entre les personnes qui sont en face de nous. Sans perdre de vue l'objectif vers lequel on doit tous aller. On ne pourra pas y aller par un seul chemin. Il faut proposer différents chemins, et je crois que, quand on met cela en place, on règle beaucoup de problèmes de l'école, notamment cette question des difficultés à gérer la classe. À partir du moment où je donne à chacun-e quelque chose qu'il peut empoigner, et bien j'ai déjà résolu pas mal problèmes, de difficultés, que je rencontrerais si je voulais que tout le monde fasse la même chose, au même rythme.

FGR: On pourrait dire, en fait, qu'il s'agit de mettre les élèves en fonction de leurs différences sur les objets de savoir, de les amener à se responsabiliser. J'aime bien les écrits d'Hartmut Rosa où il parle de la pédagogie de la résonance. Il dit que l'élève doit être en résonance avec le savoir, qu'il doit y trouver quelque chose qui le questionne, sur lequel il vibre, dans lequel il voit les grandes questions qui le portent. Je me dis que la pédagogie, par la diversité de ses différentes approches, donne ce goût. Il essaie de trouver des élèves qui sont en résonance avec le savoir. Il y a quelque chose de la culture au sens noble où l'élève va pouvoir prendre soin de lui par la maîtrise de ce savoir, parce qu'en prenant soin de ce savoir, il va se développer lui-même et devenir une personne. Je crois qu'on peut le faire aujourd'hui à l'école, on a le cadre pour le faire.

JSM: D'accord avec toi, on peut le faire et je crois que les enseignant-e-s doivent s'encourager à le faire, doivent avoir le courage de le faire. Parce que c'est peut-être changer les habitudes, mais c'est assez merveilleux de constater que des élèves, même tout-e-s petit-e-s, sont capables d'être autonomes, de se choisir une tâche qui n'est pas la plus facile, pour s'y confronter et pour avancer.



Regards croisés de la pédagogie spécialisée sur l'équité de formation en Suisse

ÉCRIT PAR ROMAIN LANNERS, DIRECTEUR DU CSDP
(CENTRE SUISSE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE ¹)

La nouvelle statistique de pédagogie spécialisée permet d'apporter un regard complémentaire sur l'équité de formation en Suisse. Les filles suisses sont moins souvent confrontées à la pédagogie spécialisée pendant l'école obligatoire que les garçons étrangers.

Depuis le concordat scolaire de 1970, la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) s'engage pour renforcer l'équité dans le système de formation (Bütikofer, 2023). Encore aujourd'hui, la question de l'équité éducative est d'actualité et figure parmi les thèmes prioritaires du programme de travail de la CDIP (2020) pour la période 2021-2024. « Tous les enfants, adolescents et jeunes adultes doivent avoir accès à une éducation et une formation de qualité élevée, à la perméabilité et à la mobilité dans le système éducatif suisse. Ils doivent pouvoir être soutenus en fonction de leur développement individuel, de leurs capacités et de leur potentiel, indépendamment de leur origine sociale et culturelle. Ils doivent pouvoir se former et participer à la vie publique » (CDIP, 2021, p.1). La CDIP a fixé deux priorités pour promouvoir l'équité éducative, à savoir les transitions entre les niveaux d'enseignement et l'encouragement de la petite enfance.

La pluridimensionnalité rend cependant complexe la mesure, l'interprétation des constats et la mise en œuvre de cette équité, comme le soulignent les différents rapports sur l'éducation en Suisse. Trois dimensions sont souvent utilisées pour décrire l'équité, du plus simple au plus complexe à mesurer, à savoir, le sexe (fille/garçon), le statut migratoire (la nationalité suisse/étrangère ou le lieu de naissance en Suisse / à l'étranger) et finalement, l'origine sociale.



¹ Cet article est en partie identique à une contribution sur le blog de la CDIP.

L'analyse de la nouvelle statistique de la pédagogie spécialisée de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2019a) permet d'apporter un regard supplémentaire sur l'équité de formation. Depuis l'année scolaire 2017/18, la statistique de pédagogie spécialisée distingue le lieu de scolarisation (classes ordinaires, classes particulières dans une école ordinaire, classes des écoles spécialisées), les mesures renforcées de pédagogie spécialisée ainsi que l'adaptation des objectifs d'apprentissage (cf. *tableau suivant*).

	Classe particulière (spéciale)	Classe d'une école spécialisée	Mesure renforcée	Adaptation du programme d'enseignement
2017/18	1,5 %	1,8 %	4,5 %	4,3 %
2018/19	1,4 %	1,8 %	4,7 %	4,6 %
2019/20	1,3 %	1,8 %	4,3 %	4,6 %
2020/21	1,2 %	1,8 %	4,2 %	4,6 %
2021/22	1,2 %	1,9 %	4,2 %	4,7 %
2022/23	1,4 %	1,9 %	3,8 %	4,8 %

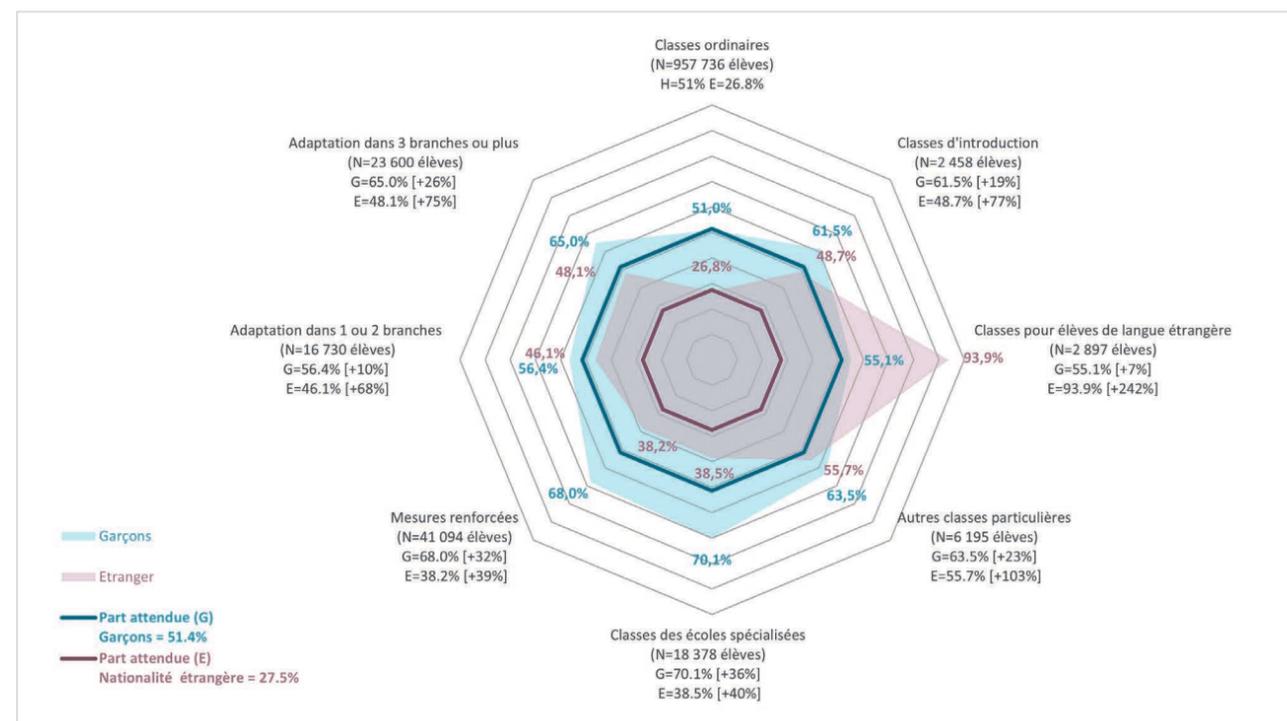
La présente analyse croise ces données avec le genre (fille/garçon) et le statut migratoire (nationalité suisse ou étrangère) sur base des derniers chiffres de l'OFS, à savoir ceux de l'année scolaire 2021/22 (OFS, 2023).

Pendant l'année scolaire 2021/22, sur un total de 987'664 élèves de l'école obligatoire, 957'736 élèves ont fréquenté une classe ordinaire. Ce groupe est composé de 51% de garçons et de 26,8% d'élèves avec une nationalité étrangère (sans distinction du lieu de naissance). Dans un système équitable, ces répartitions entre filles et garçons ainsi que celles entre les élèves avec ou sans passeport suisse devraient être les mêmes au niveau de la pédagogie spécialisée. Le graphique suivant montre cependant que les garçons et les élèves avec un passeport étranger fréquentent plus souvent une classe particulière (classe d'introduction, classe pour élèves de langue étrangère ou autre classe particulière comme une classe à effectifs réduits) ou une classe des écoles spécialisées. Ces deux groupes reçoivent aussi plus souvent des mesures renforcées de pédagogie spécialisée (en milieu intégratif ou séparatif) et leurs objectifs d'apprentissage sont plus fréquemment adaptés. La pédagogie spécialisée est donc influencée par le genre et la nationalité.

Tableau 1: La nouvelle statistique de la pédagogie spécialisée

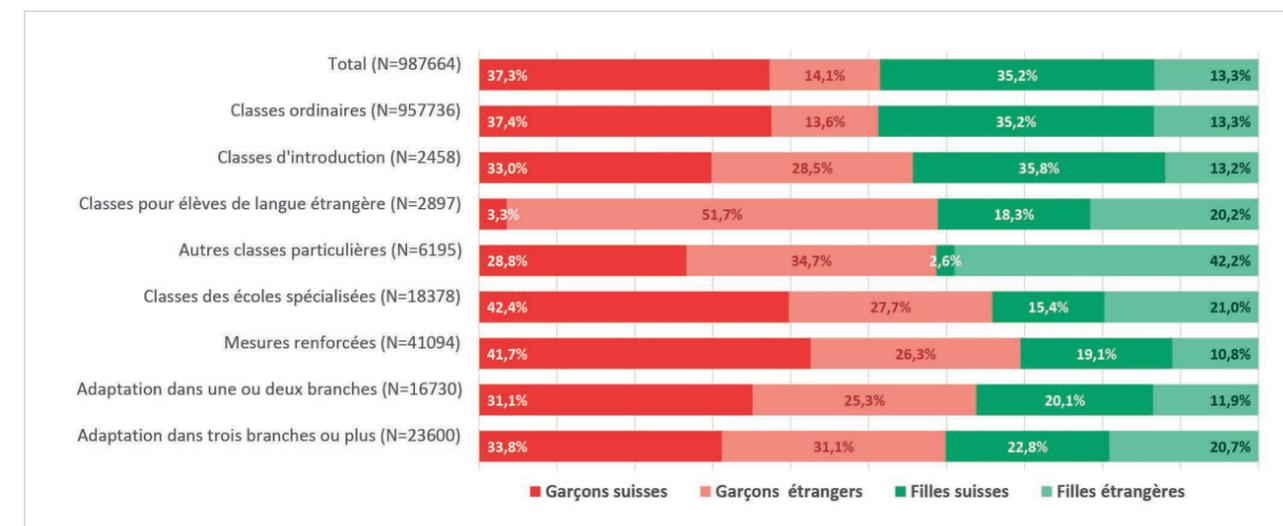


Figure 1: Les élèves face à la pédagogie spécialisée (selon le sexe et la nationalité)



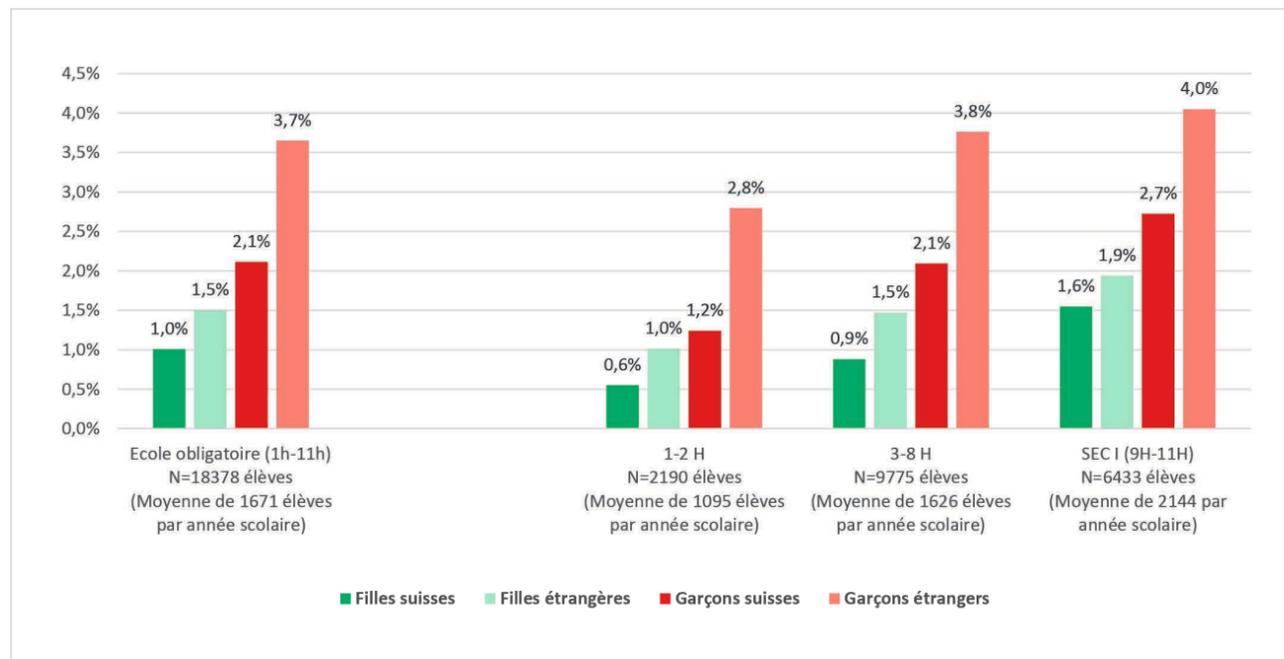
Le croisement de ces deux variables avec la création de quatre groupes (filles suisses ou étrangères et garçons suisses ou étrangers) permet de préciser ces constats. Les analyses révèlent, en effet, que les filles suisses (35,2% de la population scolaire) sont sous-représentées dans tous les critères en lien avec la pédagogie spécialisée, à l'exception des classes d'introduction. En revanche les garçons étrangers (14,1%) sont plus souvent enrôlés dans les différentes mesures de pédagogie spécialisée (*settings* séparatifs, mesures renforcées ou adaptations du plan d'études). Si les constats sont les mêmes pour les élèves étrangers (13,3%), les différences sont cependant moins importantes:

Figure 2: Les filles et les garçons face à la pédagogie spécialisée selon la nationalité



La Suisse fait partie des pays qui opèrent tôt une sélection des élèves avec une orientation rapide vers les écoles spécialisées. Les données 2021/22 illustrent ce constat: 2190 élèves du premier cycle (1H-2H, écoles enfantines) fréquentaient déjà une école spécialisée. Le taux de scolarisation en écoles spécialisées augmente ensuite d'un cycle à l'autre, à savoir de 1,2% à l'école enfantine (1H-2H), en passant à 1,8% à l'école primaire (3H-8H) pour atteindre 2,4% au cycle d'orientation (9H-11H). Les inégalités entre les sexes et les nationalités, discutées plus haut, se renforcent en plus d'un cycle à l'autre:

Figures 3: Taux des élèves fréquentant une école spécialisée selon le cycle, le sexe et la nationalité



Les chiffres montrent que la rentrée scolaire et les transitions sont des moments de vulnérabilité, d'où l'attention accordée par la CDIP à l'encouragement de la petite enfance et aux transitions scolaires.

Les récentes statistiques dressent une image assez claire de la pédagogie spécialisée pendant la scolarité obligatoire: les écoles ordinaires semblent moins bien répondre aux besoins des garçons et à ceux des élèves étranger·ère·s en orientant davantage ces deux groupes vers la pédagogie spécialisée. Mais les chiffres tels quels ne permettent pas d'expliquer les causes des différences observées.

Rendre la formation plus équitable est un défi majeur pour la formation des futures enseignantes et enseignants dans les hautes écoles pédagogiques en Suisse.



Sur le chemin de l'école

ÉCRIT PAR ANN WOODFORD, DIDACTICIENNE
ROMANDE EN HISTOIRE DE L'ART, HEP-VALAIS



Le 14 novembre 1960, Ruby Bridges, une petite fille noire de 6 ans, se rend dans une école blanche¹ après avoir été l'une des seules à avoir réussi le test d'entrée. Dans le sud des États-Unis, le processus de déségrégation a commencé. Un contexte de tensions ainsi qu'une grande hostilité de la population blanche à son égard oblige l'État de La Nouvelle-Orléans à escorter l'écolière quotidiennement².

Dans l'œuvre *The Problem we all live with* (1964), Normann Rockwell, peintre et illustrateur new-yorkais connu pour le réalisme profond de ses représentations qui annoncent l'hyperréalisme, relate cet événement central de la lutte pour le mouvement des droits civiques américains. Le cadrage nous invite à regarder l'événement du point de vue de Ruby. Nous sommes spectateur·trice·s, parmi les manifestant·e·s hors-champ. Ruby, elle, s'avance d'un pas décidé vers ce nouvel avenir, marqué par la ligne de trottoir au sol, sans prêter attention aux insultes, aux références au KKK³ ou aux jets de tomates, signes que la présence de ces quatre agents fédéraux anonymisés par l'absence de visage est nécessaire.

Cette œuvre nous amène à considérer les inégalités autrement que comme une fatalité. Parce que, précisément, c'est le pari de l'éducation. N'est-ce pas, en effet, un des buts de l'école que de réduire les inégalités en pourvoyant les élèves de savoirs et compétences leur permettant par la suite de mener à bien leurs projets et d'évoluer librement au sein de la société? Cet objectif transversal concerne toutes les disciplines. Ainsi, la transmission du savoir aurait la vocation de réduire les inégalités.

¹ William Frantz Elementary School en Louisiane, ville de La Nouvelle-Orléans

² Pour plus d'informations sur l'œuvre et son contexte historique, la vidéo de Camille Journeaux pour « Vanity Fair France », autrice spécialisée en histoire de l'art :



³ Sigle pour Ku Klux Klan, société secrète illégale, raciste et ultraconservatrice dédiée à la suprématie d'une société protestante blanche.

Et pourtant.

Qui en appelle au savoir, en appelle aux inégalités.

Or, à quelle vérité veut-on amener nos élèves face à l'art ? Selon quelle science – entendons « savoir » – capable d'en saisir l'essence ? Constitué par quel collège d'expert·e·s ? Et dans quel but ? La question engage le sens du pédagogique défini au sens propre comme au figuré comme l'acte de « conduire à... » par divers dispositifs d'apprentissage et de remédiation. Mais où, justement ? Si l'art objectivé⁴ peut bien fournir le support d'une connaissance indispensable à la transmission, il en va certainement autrement de l'art lui-même, qui est communication avec le monde avant toute objectivation. Lorsqu'aucun but n'est plus donné d'avance, la maîtrise d'une connaissance n'établit plus d'axe permettant d'opérer la différenciation entre « bon·ne·s » et « mauvais·es » élèves, savant·e·s et ignorant·e·s, égaux·ales et inégaux·ales. Devant l'art – et ce, non en vertu, mais en dépit du savoir, nous sommes nu·e·s, comme exposé·e·s au-devant d'un événement qui nous dépasse et nous requiert par-delà notre savoir.

Comme en témoigne la photographie de la rencontre de Ruby Bridges et Barack Obama avec l'œuvre de Rockwell à la Maison-Blanche en 2011, l'art invalide les inégalités, non en comblant les lacunes ni en niant les connaissances et les positions sociales, mais en contournant l'idée d'(in)égalité. Est-ce à dire qu'il n'y a plus de pédagogie possible ? Bien au contraire, car subsiste la multiplicité irréductible des perceptions et des cultures. La pédagogie, au-delà de la tentation de chercher à réduire cette multiplicité à un dénominateur commun (appartenance sociale ou essence universelle), doit apprendre à joindre des expériences communes. Il s'agit à présent pour la pédagogie de co-construire sur la base de la *multiversité* Ingold (2017) dont l'art est le cheminement.

Image haut :
Norman Rockwell, « The problem we all live with », 1964, huile sur toile, 91 X 150 cm, Musée Norman Rockwell, Stockbridge, Massachusetts. La reproduction apparaît en couverture du magazine «Look» le 14 janvier 1964.

Image bas :
« Le Problème avec lequel nous vivons tous » fut prêtée pour être exposée à la Maison-Blanche en 2011. Photographie issue du communiqué de presse, White House, 2011.



⁴ L'objet que l'on perçoit, le courant dans lequel on l'inscrit ou tout support au discours sur l'art visant à l'analyse et à la constitution d'un savoir.

Enjeux de l'évaluation dans une perspective égalitaire

ÉCRIT PAR FRANÇOISE PASCHE GOSSIN, PROFESSEURE,
ET MONIQUE HENCHOZ, CHARGÉE D'ENSEIGNEMENT, HEP-BEJUNE

« Madame, moi j'ai beaucoup travaillé, mais je n'y arrive pas. »

Cette phrase d'une élève révèle à elle seule un défi rencontré dans un système de méritocratie scolaire, où l'idée sous-jacente est que la réussite est le résultat direct du mérite individuel.

Nous partons du questionnement suivant : comment développer des dispositifs évaluatifs à visée égalitaire dans un contexte scolaire façonné par la méritocratie ? En quoi ces dispositifs actualisent-ils des rapports sociaux hiérarchisés ?

Nous entendons par dispositifs évaluatif, l'ensemble des instruments, des règles qui soutiennent l'apprentissage et/ou attestent d'un panel de compétences et de savoirs. Cet ensemble inclut l'implication des apprenant-e-s dans le processus d'évaluation, la définition de critères et d'indicateurs de progression des apprentissages, la régulation et la formulation de feedbacks, les conditions de passation, la conception de tests, etc.

Une évaluation à visée égalitaire contribue à garantir l'équité et la justice en débusquant autant les biais inconscients dans le processus d'évaluation que les éventuelles discriminations, ou favoritismes, liées à des variables telles que le sexe, le genre, la race, le statut social.

Portées par ce questionnement, nous postulons que favoriser des dispositifs évaluatifs à visée égalitaire sous-tend non seulement une solide compréhension des principes, des conditions, des types et des outils d'évaluation au service du processus d'apprentissage, mais également une connaissance approfondie des mécanismes de pouvoir actifs à l'échelle d'un système institutionnel et une capacité éprouvée à cerner les normes et les privilèges qui le traversent.

Un idéal plutôt qu'une réalité de la méritocratie scolaire

L'évaluation et la méritocratie scolaire sont deux concepts qui sont souvent liés dans le système éducatif. La méritocratie scolaire repose sur l'idée que les élèves réussissent en fonction de leur mérite et de leur ardeur au travail, indépendamment du fait de leur sexe, de leur origine ethnique, de leur statut socio-économique.

Cependant, plusieurs critiques remettent en question l'idéal de la méritocratie scolaire et son lien avec l'évaluation. Duru-Bellat (2006) souligne que la méritocratie scolaire peut par exemple masquer les facteurs structurels et systémiques qui contribuent aux inégalités éducatives ou ignorer le soutien des parents et les inégalités de départ en supposant que les élèves ont des opportunités égales de réussir alors que ce n'est pas le cas dans la réalité.

Même si un régime méritocratique semble promouvoir l'égalité des chances, il peut perpétuer et même aggraver les inégalités en termes d'accès aux ressources, de santé, d'aptitudes, de capacité et handicap, de normes sociales, d'environnement familial et de soutien éducatif.

Et si on parlait d'égalité !

ÉCRIT PAR FRANÇOISE PASCHE GOSSIN, MONIQUE HENCHOZ (HEP BEJUNE),
MURIEL GUYAZ (HEP VD), MARIANA STEINER (HEP I PH FR),
SOPHIE AMEZ-DROZ (HEP VS)

Parler d'égalité ne signifie pas ignorer les inégalités, mais chercher plutôt à les comprendre et à les réduire. L'égalité est souvent abordée pour promouvoir une société plus juste et inclusive, en identifiant et en remédiant aux disparités qui peuvent exister.

Promouvoir l'égalité, c'est garantir l'équité, afin que chacune et chacun puisse accéder à des conditions de vie aussi dignes et justes que possible. C'est favoriser une plus grande visibilité de la diversité des groupes sociaux et des modes de vie qui composent notre société. C'est agir sur l'environnement pour réduire les obstacles qu'il peut contenir et qui entravent les aspirations et la mobilité de certaines et certains d'entre nous. C'est prévenir et lutter contre toutes les violences sexistes et sexuelles.

Pour explorer davantage le vaste et complexe principe de l'égalité, les unités de l'égalité et de la diversité des hautes écoles pédagogiques des cantons de Berne-Jura-Neuchâtel, Fribourg, Valais et Vaud ont développé la plateforme ISONOMIE.CH. Son objectif est au moins double : éclairer toute la diversité que recouvre le principe d'égalité et pointer le défi que nous adresse le respect de l'égalité.

Cette plateforme semi-publique a été conçue de manière à promouvoir l'égalité dans les domaines de l'enseignement et la formation. Elle offre un accès ouvert et qui se veut équitable à une variété d'informations, de ressources, de références théoriques et professionnelles qui sont représentatives des enjeux d'égalité et de diversité.

Nous vous invitons à l'explorer !

www.isonomie.ch

**Vous n'avez pas reçu de code de connexion ?
Faites votre demande en ligne !
Inscription gratuite.**



Une prise de conscience de gestes ou habitus évaluatifs

L'enjeu serait d'ouvrir un espace critique, afin de dévoiler à l'ensemble des actrices et acteurs de l'école quelques mécanismes qui entretiennent le mérite. En d'autres termes, c'est pointer des pratiques institutionnelles qui offrent une résistance à l'égalité sans condition (Sénac, 2019). Pour aller de l'avant, il convient d'encourager une réflexivité quant à un possible *repositionnement* des actrices et des acteurs, dans le but de stimuler une prise de conscience de la pleine responsabilité du geste éducatif et, plus particulièrement, du geste évaluatif (Jorro, 2016).

Nous formulons alors l'hypothèse que décréter l'égalité à l'école par le biais de mesures ciblées, peu articulées à la réalité vécue de l'institution, apparaît insuffisant pour que le principe d'égalité s'opérationnalise dans les faits (Szerdahelyi, 2022). L'enjeu, au contraire, est de conscientiser des gestes et habitus évaluatifs en mesure d'agir pour un environnement éducatif émancipateur. Ce qui peut signifier d'oser repenser les façons d'évaluer afin de les transformer en de véritables dispositifs d'accompagnement de la progression de l'apprentissage.

La relation mathématique

ÉCRIT PAR PASCAL CARRON, CHARGÉ
D'ENSEIGNEMENT, HEP-BEJUNE

Première et finale, voire fatale, l'inégalité est dite stricte lorsque les membres qu'elle compare sont différents ; cela, en accord avec la relation d'ordre des nombres réels.

Grâce à la propriété de la transitivité, on peut également affirmer que :

**$a < b < c \Rightarrow a < c$;
si a est strictement plus petit que b et b strictement plus petit que c, alors a < c.**

Par exemple : $1970 < 1989 < 2024$, ainsi $1970 < 2024$...

De 1989 à début 2024, ma vie enseignante est traversée par les mathématiques et leur didactique ; conséquemment, égalité et inégalité me sont d'abord une représentation mentale d'évidences. Un nombre, une valeur ne peut qu'être égale ou différente à un autre nombre ou valeur, et ils se positionnent ainsi les uns les autres dans une relation d'(in)égalité.

1970 : date d'entrée à l'« école enfantine » de Châtaignier (Fully, Valais). Premiers apprentissages du comptage et de l'ordre numérique – avec interdiction d'utiliser la gomme en 2^e Harmos, pas de droit à l'erreur... La valeur « (in)égalité » s'est rapidement imposée. Sans pleine conscience, mais en questionnement face à des situations de classe(ment) : taille (« s'aligner du plus grand au plus petit ») ; classes de genre (filles dans un bâtiment scolaire, garçons dans un autre, avec des horaires différents de début et de fin de cours) ; capacités (être capable de lire à 5 ans ½... ou non) ; être gaucher ou gauchère était une tare...

Finalement – ou fatalement ? – se sont imposées les inégalités engendrées par les résultats scolaires, sous la pression des notes. Le 4 (sur 6) détermine qui sont les « mauvais-es » élèves ; le 5 distingue les « moyen-ne-s » et les « bon-ne-s » – celles et ceux qui s'en allaient à la voie gymnasiale « royale ».

Et, justement, au collège-lycée de la Royale Abbaye de St-Maurice, durant cinq ans, il apparaît évident que l'institution scolaire n'est pas là pour lutter contre les inégalités. Le but avoué est de permettre à des privilégié-e-s d'entrer dans LE moule de la réussite, moyennant une pleine acceptation du métier d'élève. Ce dernier est à s'approprier sans cahier des charges ni mode d'emploi, sans critères de réussite explicites, en une compétition fondée principalement sur le calcul (de la moyenne fatale), la vitesse d'exécution, le silence et l'imitation. Tant de copines et copains de classe échouaient malgré leurs efforts soutenus, mais malvenus, car ne correspondant pas aux muettes exigences de nos professeur-e-s en excellence...



1989 est l'année de mon entrée en enseignement, 2024 celle du retrait du métier.

Trente-cinq années se sont écoulées depuis la chute du mur de Berlin qui a marqué ma première vie d'enseignant de géographie en école privée: un programme portant sur l'Europe de l'Est, neuf élèves; la possibilité de quasi individualiser les parcours, d'enseigner autrement que j'avais été enseigné...

Au tournant du millénaire, les institutions scolaires ignorent encore les dys-, le TSA, le HPI et autres différences de tout ordre; elles réunissent, dans une perspective d'égalité, celles et ceux aux résultats scolaires semblables, en deux ou trois catégories distinctes. Les notes sont suprêmes jugements, au dixième, voire au centième... La mathématique fait loi, dans le tri comme dans les moyennes.

Depuis 2010, l'École suisse romande, avec un grand É, a évolué: à une méritocratie imposant une normalisation des formes de penser et agir, le Plan d'études romand propose, dès 2011, de multiples chemins pour « assure[r] la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale » (ciip.ch/per/pages/242). Les lois scolaires ont intégré HarmoS et le projet d'une école à visée inclusive. Des mots comme *éducabilité*, *différenciation*, *équité* sont apparus dans ces textes officiels, et un accent est mis sur un projet global pour l'élève, avec la formation générale et les capacités transversales. Des *attentes fondamentales* dans chaque discipline sont le signe tangible d'une recherche d'objectifs à atteindre par toutes et tous.

Plus récemment, les différents cantons romands, en particulier de l'espace BEJUNE, encouragent l'apprentissage des capacités transversales ainsi qu'une évaluation bienveillante et de voies comme le coenseignement, les classes flexibles... La formation à l'enseignement évolue aussi, trop lentement sans doute, mais en osant répondre aux défis de la différenciation, de l'éducation numérique, de l'arrivée des « intelligences » artificielles et des besoins socioémotionnels des enfants et adolescent·e·s.

L'école suisse peut faire sans doute encore mieux du point de vue du rôle de l'origine sociale dans les inégalités scolaires¹, mais elle est un espace où la liberté de l'enseignant·e permet la mise en œuvre de valeurs, principes et recommandations des plans d'études (PER ou PEC) et lois scolaires.

Les enseignant·e·s et enseignants, de l'école obligatoire en particulier, sont soumis plus que jamais à des pressions multiples et des devoirs d'innovation et de diversification pédagogiques. Les moyens mis à leur disposition ne sont pas suffisants. On peut entendre leurs plaintes, leurs inquiétudes de ne plus parvenir à faire correctement leur travail; mais c'est bien ce dernier qui s'est modifié, en profondeur.

De 1989 à 2024, ce métier devenu profession a surtout changé en ne visant pas frontalement une « lutte contre les inégalités », tout en offrant le cadre suffisant à une gestion consciente et raisonnée des différences entre les élèves, une gestion de l'hétérogénéité qui conduit à des formes de différenciation viables pour les enseignant·e·s. Ce changement de paradigme permet de réécrire les inégalités sous la forme d'une ouverture à chacune et chacun, en accueillant l'élève comme un·e Autre en développement constant,

puisque $a \leq b \leq c$ peut offrir $a \leq c$...²

¹ Voir, déjà, en 2005, Rapport de tendance CSRE n° 9. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

Disponible en ligne:



² Sources: nombreuses pensées vers Levinas, Illich, Rancière, Socrate... et autres Meirieu, Astolfi, Perrenoud, Mante, Oberson, Gremion, Kohler, Panza, Donzé qui m'ont tant appris et surtout si bellement accompagné durant plus d'un tiers de siècle.



Développement d'un kit d'activités

pour promouvoir la résilience des enfants ukrainien·ne·s d'âge préscolaire et leurs mères pendant la guerre

ÉCRIT PAR FRANCESCO ARCIDIACONO, PROFESSEUR, HEP-BEJUNE & INA BEN-URI, PROFESSEURE, UNIVERSITÉ HÉBRAÏQUE DE JÉRUSALEM, BEIT BERL COLLEGE (ISRAËL)



Images prises lors d'activités inspirées du kit dans un camp de réfugié·e·s à la frontière ukrainienne.



Dans le cadre de la formation des conseillères et conseillers scolaires en Israël et plus particulièrement en lien avec la réflexion autour de modèles de promotion de la résilience chez les enfants, une collaboration a été entamée entre les auteur·e·s du présent article. En effet, en vue de l'obtention du master, ces futurs conseillers et conseillères scolaires sont invités à travailler les questions de résilience pour pouvoir agir, lors de l'entrée dans le métier, en tant que professionnel·le·s du bien-être à l'école.

À la suite de la guerre en Ukraine, une initiative unique d'adaptation du programme de formation des conseillères et conseillers scolaires a été menée dans un collège en Israël, impliquant 36 étudiant·e·s. Ces participant·e·s ont été répartis en groupes de quatre ou cinq personnes, pour créer des activités destinées aux enfants ukrainien·ne·s d'âge préscolaire âgés de 2 à 7 ans et leurs mères afin de promouvoir leur résilience dans la difficile situation de conflit qui les a impactés. C'était donc pour nous une occasion de travailler avec les futurs conseillers et conseillères scolaires tant sur le plan théorique que sur le plan pratique, pour offrir aux mères ukrainiennes et à leurs jeunes enfants des instruments les aidant à faire face aux circonstances stressantes liées à leur situation de vie actuelle. Les activités conçues par les participant·e·s ont été basées sur une approche holistique qui souligne l'importance des interactions avec des personnes significatives, ainsi que du sentiment d'appartenance dans la promotion de la résilience. Suite au travail des différents groupes d'étudiant·e·s, 23 activités ont été sélectionnées par des professionnel·le·s de la résilience et de l'éducation précoce. Ces activités ont été organisées dans le cadre d'un kit qui a été traduit en ukrainien (à l'aide d'une technique de traduction inversée), adapté culturellement, puis présenté et distribué en Ukraine.

Cette expérience de travail « pratique » avec les étudiant·e·s dans le cadre de leur formation tertiaire nous a permis de mettre en place une activité très riche : d'une part, solliciter la réflexion des futurs conseillers et conseillères scolaires autour de la planification et réalisation d'un ensemble d'activités destinées à promouvoir la résilience chez des adultes et de jeunes enfants ; d'autre part, inviter les participant·e·s à réaliser un kit pédagogique à distribuer en Ukraine en tant qu'outil pratique permettant de faire de l'éducation sur le terrain, dans des circonstances de vie particulièrement stressantes. C'était pour nous, en tant que chercheur·e·s engagés, une manière de contribuer – même par une modeste intervention – à l'éducation des enfants et à la résilience de leurs mères vivant dans des situations difficiles.

Malheureusement, cette guerre en Europe – un scénario déjà difficile à « accepter » de nos jours – a été suivie d'une autre réalité dramatique, la guerre au Proche-Orient, qui se poursuit encore aujourd'hui. Comme le kit pour les Ukrainien·ne·s avait été élaboré dans le but d'apporter de l'aide à des personnes souffrant d'une situation de guerre, il a été décidé, sur la base de notre récente expérience, de traduire en arabe le kit déjà réalisé, afin d'élargir le panel de bénéficiaires. Car nous reconnaissons la pertinence d'un engagement de la recherche en éducation pour favoriser la résilience chez les personnes qui font l'expérience directe d'un conflit et qui ont besoin d'un soutien psychologique et pédagogique.

Au-delà de notre initiative, nous sommes convaincus qu'il est important de partager ces réflexions au sein des communautés scientifiques et professionnelles qui nous concernent : nos pensées vont à toutes celles et ceux qui souffrent à cause des multiples guerres en cours dans le monde entier, dans l'espoir de pouvoir contribuer, même par un tout petit apport pédagogique, à leur bien-être et à la promotion de leur résilience.

Découvrez la vidéo de présentation du kit :



Inégalité et accompagnement numérique

Entretien avec André Tissot-Daguette

Enseignant spécialisé, André Tissot-Daguette développe depuis plus de dix ans le concept des Aides pédagogiques par l'informatique (API). Il partage son poste à Neuchâtel avec Luca Ferrazzini et, depuis peu, avec Lucien Berberat qui accompagne le démarrage de la prestation dans le Jura bernois.

André Tissot-Daguette nous a offert un moment d'échange au sujet de son expérience de terrain, des inégalités, des moyens de soutien des élèves en difficulté et de la place accordée au numérique pour lutter, en belle humilité, contre la fatalité des déterminismes.

En quoi votre activité en lien avec le numérique est-elle en lutte contre les inégalités ?

Si on redonne un meilleur champ de compétence API aux enseignant-e-s et si l'école valorise son propre matériel numérique, on lutte contre les inégalités. Le savoir-faire d'une équipe pédagogique est plus important que le nombre d'appareils par classe pour permettre un accès aux solutions API à large échelle.

Il y a un biais à trop personnaliser les mesures BEP pour les élèves, l'enseignant-e se sentira d'avantage concerné par une démarche pour le groupe classe plutôt que par le projet personnalisé dédié à un-e seul-e élève. Il existe un risque potentiel qu'on amplifie la différence entre un-e élève qui a les moyens d'obtenir ou d'acquérir tel ou tel matériel et celui ou celle qui n'en a pas la possibilité. Tout en notant qu'il est louable que des parents aient envie d'aider leurs enfants, les outils API devraient davantage pouvoir être déployés par les enseignant-e-s eux-mêmes. De plus, certains parents auront les moyens financiers, d'autres non. Et puis des élèves qui seraient moins suivi-e-s ou accompagné-e-s, qui n'auraient pas connaissance des processus pour obtenir telle ou telle aide s'en verraient pénalisés. Historiquement, ce sont les parents qui ont poussé pour que l'école bouge en faveur de l'utilisation de moyens numériques de soutien. Mais, les bonnes solutions sont celles portées par l'école elle-même et non par des intervenant-e-s extérieurs. Nous voulions éviter une trop grande « externalisation » de la gestion des mesures BEP.

De notre côté, notre site de conseils se voulait un outil égalitaire pour informer tous les membres du réseau, de l'élève au directeur. Nous avons également décidé de cibler la formation et l'accompagnement des enseignant-e-s de soutien qui sont au contact des élèves concerné-e-s. Nous avons tablé ensuite sur une connaissance qui se transmet par « capillarité ».

Aide

fatalitai

la fatalité

n.f.

malheur malchance prédestination

1. La destinée ou destin. Ce qui est inévitable.
2. Évènement fâcheux amené par un ensemble de choses qui ne peuvent être évitées. Par exemple un accident.
3. Le loup va finir par manger la brebis, c'est une fatalité.

les fatalités

n.f.

malheur malchance prédestination

1. Pluriel de fatalité.



Notre site de conseil pédagogique propose, pour chaque besoin de l'élève, des outils numériques permettant d'effectuer la tâche avec une aide ou une stimulation. Par exemple, un dictionnaire qui accepte les fautes d'orthographe dans la recherche ou un clavier qui propose des mots illustrés.



Accédez au dictionnaire illustré et inclusif APICERAS.

Aide

innaigaliter

les inégalités

n.f.

différence irrégularité disparité

1. Déséquilibre (ce qui n'est pas égal).
2. Injustice.
3. Ce qui est irrégulier.

l' inégalité

n.f.

différence irrégularité disparité

1. Pluriel de inégalité.

Ce matériel numérique a-t-il pour visée de différencier les enseignements ?

Oui, mais notre regard devra moins se porter sur le besoin de matériel numérique pour l'élève que sur les cheminements proposés par l'école et leurs effets positifs sur la progression de l'élève dans un contexte de pratiques pédagogiques différenciées qui soient « flexibles, aménagées ou adaptées ». Cela permet de concevoir non seulement l'accès aux apprentissages en fonction du contexte, mais aussi de projeter les cursus élèves au sein du système éducatif et au-delà.

Depuis dix ans, la tendance est plutôt à une approche diagnostique centrée sur l'élève à besoins éducatifs particuliers. Nous y préférons une approche « polycentrée », où le processus éducatif repose sur des situations d'apprentissage variées où cheminent tous-tes les élèves. Je dirais qu'un des symptômes du déséquilibre de notre système apparaît quand, lors d'une visite en classe pour un-e élève signalé, un-e enseignant-e nous demande pourquoi l'on ne vient pas pour un-e autre élève qui, lui ou elle, semble beaucoup plus en difficulté.

Et comment accéder à ces terrains numériques stimulants ?

Dans le canton de Neuchâtel, nous proposons un pack d'applications qui est installé sur les tablettes des enseignant-e-s de soutien ou sur les ordinateurs des écoles. Nous formons les enseignant-e-s à ces outils, et chacun-e peut à tout moment se rendre sur notre site API et nous poser directement des questions via l'onglet contact. Ces « outils API » favorisent l'accès à des logiciels d'aide pour tous-tes et permettent ainsi de lutter contre les inégalités. Par ailleurs, si des familles désirent les obtenir, elles peuvent s'équiper facilement grâce à ce pack.

Et en quoi consistent exactement les outils API ?

Ce sont des outils numériques qui aident à effectuer diverses tâches de la 3H à la 11H. Ils se différencient des activités qui favorisent la découverte ou les répétitions de la matière. L'outil API n'a pas de contenu pédagogique propre. Par exemple, un dictionnaire ne propose pas d'activités en soi, mais son contenu peut être utilisé de nombreuses manières : on souhaite que l'outil soit phonétique et, si possible, illustré avec des synonymes et un conjugueur. Nous avons maintenant la chance de développer notre propre dictionnaire (dico.apiceras.ch) et nous pouvons travailler avec un outil qui répond aux attentes de l'école. La force d'un outil est à l'image d'une brique dont chacun-e peut démultiplier les formes d'utilisation pour construire le savoir de l'élève.

Quelles sont les principales difficultés rencontrées lors de la mise en place de ces outils numériques ?

L'accès aux outils API est étonnamment dépendant d'une cascade de rouages à différents niveaux : les plans d'études – le matériel scolaire – les messages pédagogiques des directions à leur équipe – la formation continue des enseignant-e-s – l'information aux parents et thérapeutes... Cette multiplication des facteurs à impliquer n'était pas du tout imaginée au départ de la prestation.

Comment faire le pari de l'éducabilité et lutter contre le fatalisme des inégalités ?

Selon moi, on doit permettre aux enseignant-e-s de retrouver une légitimité et devenir porteuses et porteurs de cette école pour toutes et tous. C'est un immense travail, un travail qui ne se fait pas seul. Dans mon domaine, cela repose notamment sur le lien que l'on tisse avec le service technique et l'office de l'informatique pour déployer des solutions non standardisées.

Les directions d'écoles devraient libérer du temps pour de la formation continue lors desquelles on construit aussi en équipe, une manière de tester les outils et de décider ensemble de leur usage (des évaluations en français en salle d'informatique ou non ? Et en vue de quoi ?). Il faudrait maintenir l'accompagnement de ces réflexions, cela, au rythme d'une fois par semestre au moins.

De mon expérience, les projets qui réussissent sont ceux qui sont portés en collaboration avec les équipes, développant ainsi une culture commune qui perdure.

API est une prestation de conseil de l'école spécialisée du Centre régional d'apprentissages spécialisés (Ceras à La Chaux-de-Fonds).

Écoutez le podcast de l'émission « Vacarme » au sujet des troubles dys dans laquelle est présenté le travail d'André Tissot-Daguette sur le terrain :



Donner un égal accès à la parole, ou : de l'éthique en classe ?

ÉCRIT PAR VITAL GERBER, CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT
À LA HEP-BEJUNE, ENSEIGNANT AU GYMNASSE DE
BIENNE ET DU JURA BERNOIS

Aborder les inégalités en classe ? S'il appartient aux visées de l'école publique de défendre l'égalité, l'école devrait elle-même représenter un lieu où cette égalité est vécue. Comment l'école peut-elle devenir à la fois un lieu où les inégalités sont questionnées avec les élèves et un lieu où ces inégalités n'ont pas cours ?

J'aimerais prendre ici comme point de départ une expérience en classe de gymnase. En cours de sciences des religions, nous avons abordé les trois monothéismes – judaïsme, christianisme, islam –, esquissé les origines historiques et théologiques de la fête de Noël, lu des textes sur la natalité chez Hannah Arendt ou Naguib Mahfouz. Au mois de janvier, j'ai montré à la classe un dessin de presse de Patrick Chappatte : intitulé « Trêve de Noël », il fait entrer ces éléments en résonance avec l'actualité du conflit au Proche-Orient.

Piste 1 :

Aborder les inégalités comme question éthique en classe, cela suppose de donner un égal accès à la parole.

En réaction à ce dessin de presse, j'ai demandé aux élèves de rédiger un courrier de lecteur-trice. L'idée : faire le lien avec ce que nous avons appris, pour commenter plus personnellement le dessin. Et je leur ai demandé de signer leur courrier. Or, cela allait de soi pour moi... mais pas pour les élèves ! Cette consigne a donné lieu à une discussion interpellante : ne vaut-il pas mieux rester anonyme pour dire sa pensée ? L'anonymat, est-ce la porte ouverte aux dérapages, ou une protection pour s'exprimer ? Peut-on vraiment s'exprimer, suivant sa confession, son origine ?

Dans un contexte où le débat démocratique devient complexe, le défi est grandissant : comment l'école peut-elle proposer un lieu sécurisé d'échange de la parole ? Sur la base d'une humanité partagée ? Cela m'a amené à formuler cette première piste. Et à partir de là, quelques pistes exploratoires, pour convoquer et citer quelques auteur·e·s. Aborder les inégalités comme question éthique en classe, cela suppose...

Piste 2 :

... de se permettre de donner du temps aux doutes et aux questionnements.

Marion Muller-Colard, écrivaine et théologienne, a été membre du Comité consultatif national d'éthique en France. Dans un entretien au journal *Le Temps*, elle évoque cette difficulté à débattre :



« Ce qu'il faudrait convoquer, pour être juste, c'est d'assumer parfois la vacance du sens, l'incertitude ou le doute. [...] J'aime les gens qui doutent, qui sont capable de vaciller, de prendre le temps de ne pas choisir le remplissage immédiat vers la solution, vers la certitude, vers le réconfort psychique et le réconfort de groupe » (Muller-Colard, 2023, p.27).

À ces propos me semble faire écho la définition que propose Mireille Cifali, historienne et psychanalyste, professeure honoraire de sciences de l'éducation :



L'éthique se définit par l'exigence d'une réflexion en situation [...] sur des problèmes qui n'ont pas de solutions simples [...]. Un débat éthique se tient dans la singularité des situations vécues où s'affrontent les points de vue, [...] afin qu'une décision se prenne au plus « juste » pour celui qui est concerné, sa parole étant prise en compte et ce malgré ses possibles faiblesse et impuissance. [...] L'éthique [...] est une faille à protéger dans un monde de certitudes et d'objets [...]. (Cifali, 2019)

Piste 3 :

...d'inscrire l'éthique en tant que telle parmi les savoirs scolaires et le souci éthique dans l'école en tant que telle.

« Pas d'égalité sans éthique », selon le philosophe politique Gerald Cohen (Bollon, 2009). Or, l'éthique fait partie du PER ; et au niveau des pratiques pédagogiques, *la philosophie avec les enfants* n'hésite pas à traiter de questions éthiques en classe. En Suisse romande, un moyen a été développé récemment pour les 5^e et 6^e année : *Les Astuces de Baralde et Soëlie – Six histoires pour construire une réflexion éthique* :

« Spécifiquement dédié à l'enseignement de l'éthique, le moyen s'articule autour de six valeurs : le respect, le partage, la liberté, la justice, la solidarité et la responsabilité. Si [elles] font partie de la progression des apprentissages en éthique et cultures religieuses [...], ce moyen permet également de travailler d'autres objectifs du Plan d'études romand, issus aussi bien du français, de la formation générale que des capacités transversales [...]. Conformément aux visées de l'école publique suisse, le moyen défend une éthique égalitaire, qui vise l'abolition de toute discrimination entre les êtres humains » (Dutoit & Girardet, 2021, p.1).

C'est un moyen parmi d'autres ressources disponibles ; on pourra par exemple se demander si traiter des inégalités n'exigerait pas aussi d'aborder les rapports de domination qui en sont à l'origine ? Mais ces ressources existent, et l'hypothèse a été posée selon laquelle le questionnement philosophique avec les enfants contribue à contrecarrer la construction de stéréotypes inégalitaires (Raïd, 2022).

Martha Nussbaum, philosophe, insiste sur la nécessité d'orienter l'éducation vers les enjeux de la démocratie et non vers le profit. Son livre *Les Émotions démocratiques* est un plaidoyer pour l'esprit critique et la créativité que requiert l'exercice de la citoyenneté :

« [L'enfant] doit apprendre à s'identifier au sort des autres, à voir le monde à travers leurs yeux et à ressentir leurs souffrances par l'imagination. C'est seulement de cette manière que les autres personnes, éloignées, deviennent réelles et égales à lui » (Nussbaum, 2011, p.55).

Piste 4:

...d'inscrire toujours à nouveau toute activité dans le cadre et la relation pédagogiques, qui portent en eux l'exigence d'égalité.

Guy Lévy (1950-2023) a été enseignant et directeur à l'École normale de Bienne puis à la HEP-BEJUNE, secrétaire général adjoint à la DIP du Canton de Berne. En conclusion et en forme d'hommage, ces lignes tirées d'*Enjeux pédagogiques* invitent aussi à revenir au fondement de notre pratique :



[...] Une relation pédagogique construite sur le respect de l'élève ou de l'étudiant, elle-même inscrite dans un espace sécurisé et conjugué en termes de diversité, de complémentarité et de démocratie. *Diversité*, à savoir que chaque élève, dans son unicité et sa diversité, est le bienvenu, est accueilli et a sa place dans la communauté savante et sociale de la classe ; *complémentarité*, à savoir que chaque élève est, dans un domaine ou un autre, indispensable à la vie de la communauté savante et sociale de la classe ; *démocratie*, à savoir que chaque élève doit avoir la garantie et donc la conviction qu'il sera considéré selon les mêmes critères de justice et de tolérance tant par les enseignants que par ses pairs. (Lévy, 2008, p.26)





Point de vue sur l'école et les inégalités

ÉCRIT PAR JOSÉ RODRIGUEZ DIAZ, RESPONSABLE DE
LA FILIÈRE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE, HEP-BEJUNE

À travers le prisme de ma propre expérience, je souhaite évoquer brièvement quelques défis essentiels auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs, en particulier en ce qui concerne leur impact sur la mobilité sociale. Issu d'un milieu modeste et migrant, j'ai personnellement fait face aux limites et aux injustices du système éducatif français durant ma scolarité. Mon parcours ultérieur m'a permis d'explorer le contexte suisse, notamment en tant qu'enseignant spécialisé, formateur, puis responsable de formation. J'ai pu constater que malgré le potentiel des salles de classe à offrir un avenir socio-économique prometteur, la réalité est plus complexe : l'école tend souvent à reproduire et renforcer les inégalités sociales plutôt qu'à les atténuer, malgré les ambitions affichées.

Les obstacles systémiques, comme les pratiques pédagogiques standardisées et l'évaluation sélective, sont des pratiques qu'il conviendrait de penser différemment afin d'en éviter, d'en atténuer ou d'en surmonter les écueils. Comme le soulignait déjà Ivan Illich (1971) dans sa critique des systèmes scolaires, l'éducation moderne tend parfois à préparer à la vie professionnelle plutôt qu'à favoriser un développement individuel authentique, limitant ainsi les horizons des élèves et les conditionnant à devenir des éléments d'un système normatif où la valeur marchande prime sur l'épanouissement personnel. Ainsi, il est primordial de remettre en question les normes établies dans l'enseignement et de favoriser des pratiques pédagogiques qui reconnaissent et valorisent la diversité des parcours et des expériences des apprenant-e-s. Chaque individu, quelle que soit son origine, mérite une chance égale de réussir. En prenant conscience de cette diversité et en célébrant les parcours uniques de chaque élève, les systèmes éducatifs pourraient promettre un avenir où l'égalité des chances est une réalité tangible, plutôt qu'un idéal lointain.

Cependant, il est crucial de comprendre que la question de l'égalité des chances à l'école s'inscrit dans un contexte plus large, celui de l'égalité en général. L'éducation peut servir de levier pour la mobilité sociale, mais elle peut également perpétuer les inégalités existantes. En tant que responsable de formation, je demeure optimiste quant aux possibilités d'amélioration des modèles éducatifs pour les rendre plus inclusifs et équitables, tout en étant conscient que l'école seule ne peut résoudre tous les défis liés à l'inégalité sociale. D'autres éléments, tels que le capital culturel, l'accès aux réseaux professionnels, ou encore les préjugés sociaux, peuvent influencer significativement les opportunités de réussite. Dans cette perspective, je suis convaincu que l'édifice d'une société inclusive peut se bâtir en s'appuyant notamment sur les cinq axiomes déterminés par Charles Gardou (2012). Le premier énonce que personne ne détient l'exclusivité du patrimoine humain et social. Le deuxième affirme que la norme n'appartient à personne en particulier, et que la diversité englobe tout le monde. Le troisième rappelle qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les vies. Le quatrième souligne que vivre sans être reconnu-e constitue une exclusion particulièrement cruelle. Enfin, le dernier met en lumière le fait qu'une société humaine ne peut exister sans des conditions d'équité et de liberté. En favorisant la reconnaissance et la valorisation de la diversité des parcours et des expériences de nos élèves, nous pouvons contribuer à créer un monde où chaque individu a la possibilité de progresser, quel que soit son point de départ.

En tant qu'acteur ou actrice de l'école, il est essentiel de remettre en question les systèmes établis afin de promouvoir des voies d'accès équitables à l'éducation et aux opportunités.

LE PLEIN DE RESSOURCES



« Les Sentiments de justice à et sur l'école » (2009)

Sous la direction de Marie Duru-Bellat et Denis Meuret
De Boeck
ISBN : 978-2-8041-0187-9

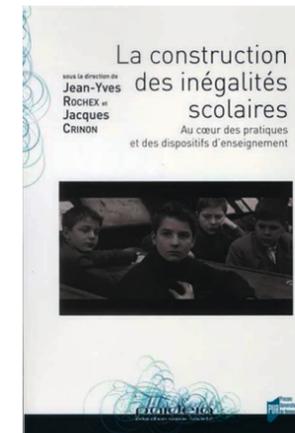


La première partie de ce livre explore les sentiments de justice selon différentes disciplines (cognition, économie, éducation, santé...). La seconde partie examine les critères de justice et la méritocratie, les conceptions de la justice chez des enseignant·e·s du primaire et la mixité. Enfin, la dernière partie est consacrée aux élèves, à leur croyance en un monde juste, à leurs sentiments de justice et d'injustice et à ce qu'ils jugent juste pour soi et pour autrui. Presque un tiers des élèves estiment être traité·e·s avec injustice et cela a des conséquences multiples et graves.

Cet ouvrage suggère qu'il est important pour chaque enseignant·e de discuter régulièrement avec ses élèves de la justice dans la classe.

« La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement » (2011)

Sous la direction de Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon
Presses universitaires de Rennes
ISBN : 978-2-7535-1718-9

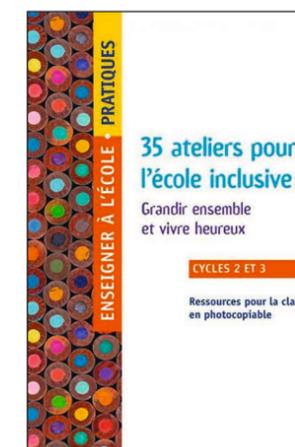


Ce livre est issu des travaux du réseau Reseida, un regroupement interdisciplinaire de chercheur·e·s du monde francophone. Les observations et analyses décrites dans cet ouvrage montrent que, malheureusement, les modalités d'adaptation aux différences entre élèves sont bien loin de contribuer à la réduction des inégalités d'apprentissage, mais aboutissent au contraire à renforcer ces inégalités en différenciant les tâches, les apprentissages et les univers de savoirs. Deux types de processus de différenciation, possibles sources et vecteurs d'inégalités sociales et scolaires, sont analysés.

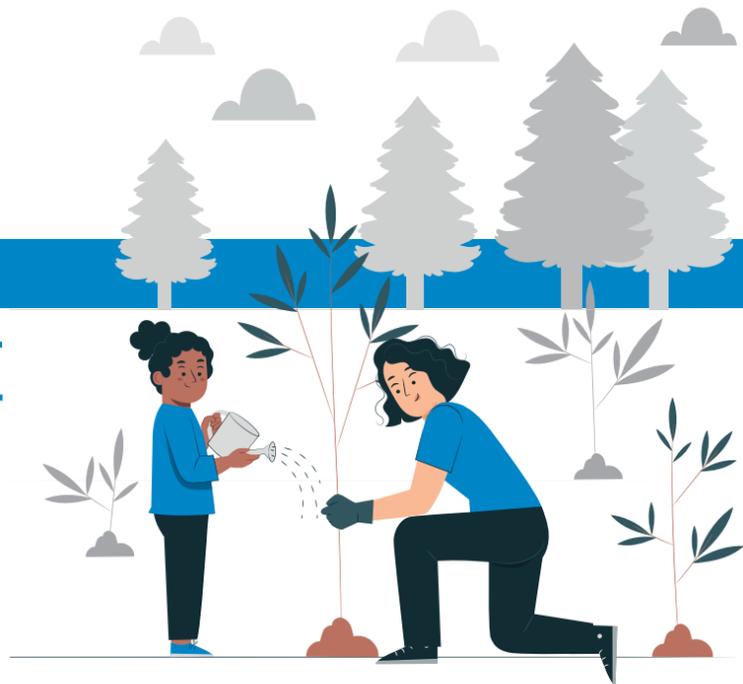
Ce titre croise les regards et les questionnements didactiques et sociologiques sur cette question.

« 35 ateliers pour l'école inclusive : grandir ensemble et vivre heureux. Cycles 2 et 3 » (2020)

E. Schlossberg, A. Lagier et M. Lagier
Hatier
ISBN : 9782401064072



Ce guide propose des activités clés en main, ludiques et participatives. Au travers de cinq dimensions principales (les diversités scolaires, socio-économiques, des genres, des identités ou liées au handicap) les élèves sont amené·e·s à réfléchir sur les inégalités et à prendre conscience qu'elles et ils peuvent être acteurs d'un changement positif. Le sentiment d'appartenance à la collectivité et l'ouverture au monde sont ainsi renforcés pour une meilleure réussite scolaire.



Les jardins scolaires de l'école de Cortébert

Les élèves et enseignant·e·s de cette petite école du Jura bernois ont récemment participé à la création d'un jardin potager pédagogique. Un projet collectif et transversal qui a convaincu au-delà du périmètre scolaire.

C'est une enseignante de l'école de Cortébert qui a donné l'impulsion à la mise en place d'un jardin potager pédagogique. La première année, elle a collaboré avec une classe du même niveau scolaire d'une école voisine, qui avait déjà un jardin pédagogique. Il s'agissait de sentir l'intérêt potentiel des élèves, les possibilités d'exploitation pédagogique et la charge d'un tel projet.

La petite école de Cortébert, qui accueille une quarantaine d'élèves, se prête bien à ce type de projet pluridisciplinaire, qui réunit tous les degrés de 1H à 8H. Il répond également à l'envie des enseignant·e·s et de la directrice, Marlyne Bertone, qui ont à cœur de cultiver cet esprit collégial. Les élèves ont d'abord utilisé les mathématiques pour réfléchir à la superficie du jardin et les sciences pour décider de l'approvisionnement en

eau, afin d'être le plus « écoresponsable » et « durable » possible. Ils ont ensuite préparé un dossier pour demander l'autorisation de la Commune.

C'est lors d'une semaine hors-cadre que le jardin a été créé. Les élèves et les enseignant·e·s ont choisi de cultiver une moitié de jardin à la façon traditionnelle (retourner la terre, planter, enlever les mauvaises herbes et récolter) et une autre moitié à la façon de la permaculture (couche de foin pour garder l'humidité, sans retourner la terre) et ainsi observer l'évolution, les avantages et les inconvénients de ces deux méthodes. Ce n'est pas la productivité qui est visée, l'équipe enseignante n'est pas spécialement formée dans le domaine, mais c'est un moyen intéressant de développer la notion de durabilité et d'aborder certains thèmes très actuels de manière concrète.

Il s'est trouvé facilement des personnes prêtes à donner des plantons, un coup de main, des outils pour aider l'école. Marlyne Bertone a été épatée par la participation active d'une majorité de personnes enthousiastes et aidantes. Toutefois, le projet a aussi soulevé quelques

critiques, et éveillé les craintes de déprédations. La Commune, d'abord réticente, a finalement accepté le projet sans objection au regard du dossier bien pensé que les élèves avaient élaboré.

Les élèves ont été engagé·e·s dès le début du projet, et se sont sentis concerné·e·s. Tous·tes ont participé, chacun·e à sa mesure, les plus grand·e·s accompagnant les plus petit·e·s, et ont œuvré à la création. Une fête a été organisée autour du jardin pour marquer l'événement. Désormais, chaque enseignant·e « utilise » le jardin selon son envie, pour y travailler différentes matières : les sciences évidemment, mais aussi les maths, le français, voire les langues... et le sport pour l'arrosage !

Finalement, les résistances du début, qui auraient pu décourager et faire avorter le projet dans l'œuf, ont été balayées par une réflexion sérieuse et une proposition bien construite. Marlyne Bertone le résume ainsi : « Lorsqu'on est motivé et décidé, il est plus facile d'être convaincant. »

Le jardin scolaire : une multiplicité des apprentissages

En tant qu'enseignant·e d'une discipline scolaire, l'entrée dans le jardin peut être pensée, en premier lieu, assez naturellement par les savoirs susceptibles d'y être acquis. Ainsi, un·e enseignant·e de sciences de la nature va assez vite concevoir d'utiliser ce lieu pour traiter certains contenus en lien avec la diversité du vivant, comme aborder les différents modes de reproduction des végétaux (plantes à bulbes, graines...) ou observer la petite faune du sol dans le but d'apprendre à reconnaître les animaux qui y vivent.

Toutefois, ce qui nous frappe dans l'étude sur les jardins scolaires que nous menons, ce sont les multiples approches transversales qui sont favorisées. Les différentes disciplines du PER sont également mobilisées lorsqu'il faut investiguer des problématiques complexes comme l'utilisation de l'eau pour l'arrosage.

Par ailleurs, le travail sur les capacités transversales, notamment développées par l'acquisition de certaines habiletés au jardin, paraît très souvent aller de soi.

Gilles Blandenier
professeur à la HEP-BEJUNE

”

Le bâtiment scolaire (...) devrait être dans un jardin, et les enfants du jardin seraient conduit·e·s dans les champs environnants, puis dans le pays plus vaste, avec tous ses faits et ses forces.

John Dewey,
The School and Society, 1907
(trad. rédaction)



Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pédagogue suisse. Visite à l'orphelinat de Nidwald, Suisse. Gravure, 1882.

Au XVIII^e siècle, à Neuhof, dans un domaine agricole situé en Argovie, Johann Pestalozzi recueille les enfants abandonné·e·s, dans une pension et école où elles et ils sont initiés aux travaux domestiques, aux champs et au jardin (Zehnder, 2020). Cela participe de l'élan éducatif à l'origine de ce qui deviendra les « leçons de choses » de Pestalozzi à l'école de Berthoud, dont la réputation dépassa les frontières, école où le pédagogue leur fait collectionner des plantes, des cailloux et les fait travailler au jardin (Debesse, M., 1961).

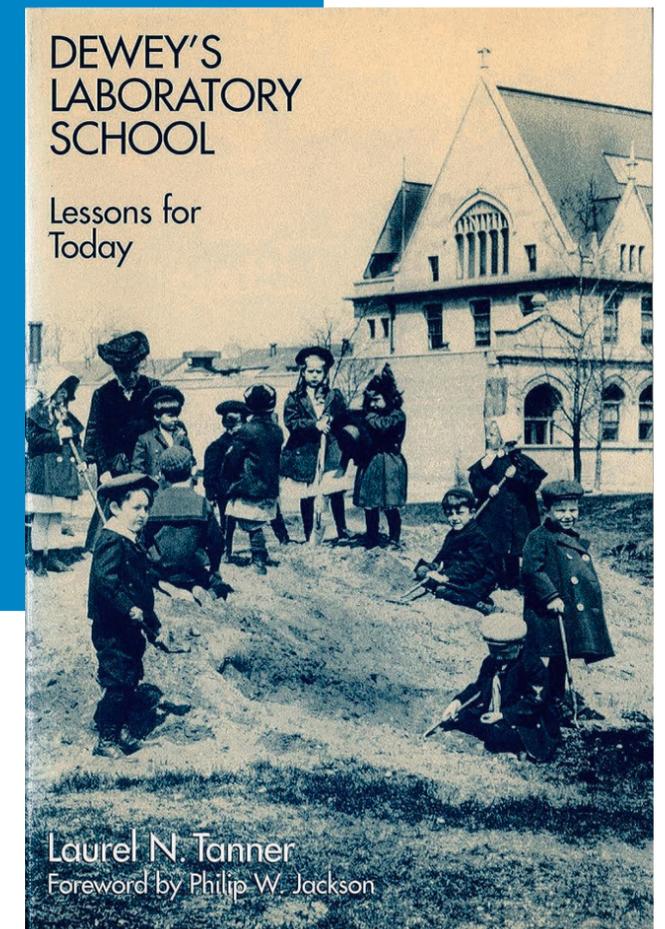
On attribue au jardin scolaire de nombreuses fonctions au travers de l'histoire : favoriser l'hygiène du corps et les activités sportives, l'apprentissage du travail manuel comme subvenir aux besoins après la guerre, favoriser le sentiment d'appartenance (Kohler et al., 2023). Aujourd'hui les recherches multiples sur le domaine montrent que le jardin à l'école focalise diverses attentions : de la connaissance des fruits et légumes à la nutrition en passant par le développement de compétences sociales à l'éducation au développement durable, en passant par la réduction du stress ou le développement de compétences dans des disciplines spécifiques (Kohler et al., 2023).

Amour du travail ou retour à la nature ? Le jardin a toujours questionné et continuera de questionner l'école (Rockwell, 2020).



« Aider Hoover avec les jardins scolaires aux États-Unis »

National Archives & Records Administration, Public domain. Image de 1919 issue de la U.S. School Garden Army, Bureau of Education, Department of Education, Department of Interior, Washington, D.C. L'United States School Garden Army (USSGA) a été fondée en 1917, sous l'administration du président Wilson qui écrit que le jardinage est « un effort tout aussi réel et patriotique que la construction de navires ou le tir de canons » dans une lettre au secrétaire de l'intérieur (publiée en partie dans « The Vidette », 17 April 1918).



La couverture de la première édition de l'ouvrage « Dewey's Laboratory School » de Laurel N. Tanner

UN ŒIL SUR LES MÉDIATHÈQUES

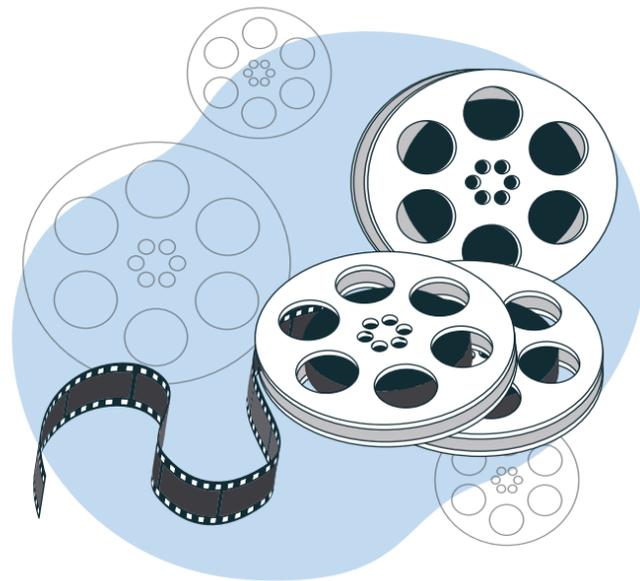
Film long métrage « L'ilôt » (réalisé par Tizian Büchi)

ÉCRIT PAR CLAUDIA WEBER

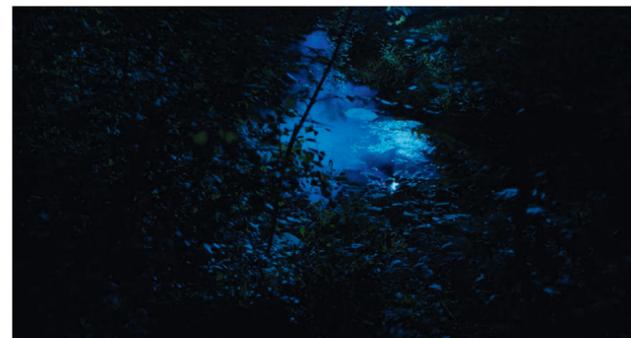
Une nuit d'été, une rivière, un couple d'amoureux... Des enfants parlent de descente de police, d'autres prétendent qu'il y aurait de l'or dans la rivière ; deux vigiles posent des rubans de balisage pour en empêcher l'accès... « Mais que s'est-il passé dans ce quartier populaire de Lausanne ? Quel est son mystère ? »

Le décor est posé : un quartier lausannois, construit dans les années cinquante, situé dans un « trou » dont émane une atmosphère étrange. Loin des clichés, cette fable sème le doute : enfer ou paradis, trou ou îlot, vrai ou faux, fiction ou documentaire ?

Rapidement, la résolution de l'intrigue passe au second plan pour laisser la place aux récits de vie des occupantes et occupants des lieux. Une bande d'enfants complices qui parlent de ce quartier agité mais où ils-elles se sentent bien et dont ils-elles sont fiers, trois retraités à l'heure de « l'apéro » qui trouvent plus intéressants d'observer les passant-e-s depuis leur balcon que d'allumer la télévision et puis, il y a ce duo de vigiles qui ponctuent l'histoire au gré de leurs rondes dans le quartier. Très vite, ils tissent des liens d'amitié et partagent leurs souvenirs et leur quotidien. Ils rient de bon cœur et nous aussi !



L'ilôt se joue de nos représentations et efface volontairement la frontière entre le réel et la fiction. À l'heure où les « fake news » et autres « deep fake » mettent à mal notre perception de la réalité, ce film interroge et permet de nourrir la discussion.



Retrouvez la fiche média :



Le QR code
fonctionne une fois
connecté.



Lire en classe « Celeste, l'enfant du placard » (Pierdomenico Bortune, Cecilia Bozzoli)

ÉCRIT PAR TABATA ZEBBARI

2021, la jeune Léane fait la connaissance de sa voisine Celeste. De cette rencontre va naître une jolie complicité qui permettra le partage de l'histoire singulière de Celeste. Celle d'une fillette immigrée clandestine, venue accompagner son père en Suisse.

1964, cachée dans le coffre d'une voiture, une enfant quitte son Italie natale pour la Suisse. C'est le décès de sa mère qui a contraint son père à l'emmener avec lui. Démarche malheureusement illégale pour un travailleur saisonnier dont le statut empêche le regroupement familial.

Bien que le pays ait grandement besoin de main-d'œuvre, une grande partie de la population helvétique redoute que la force ouvrière italienne puisse causer la perte de l'identité culturelle suisse. Pour pallier ces craintes, les travailleuses et travailleurs saisonniers sont soumis à de nombreuses restrictions par une politique migratoire intransigeante. La situation économique italienne précaire favorise le départ de ses habitant-e-s malgré des conditions d'accueil peu séduisantes.

Pour Celeste et de nombreux « enfants du placard », c'est le début d'une vie dans le secret. Où les gens marchent sur la pointe des pieds, loin des fenêtres, des écoles et des terrains de jeu.



Celeste, l'enfant du placard
La migration italienne
en Suisse
(2022)

**Bortune, Pierdomenico,
Bozzoli, Cecilia**
éditions Antipodes
ISBN: 978-2-88901-221-3

Mallettes d'expérimentation Un voyage ludique dans l'histoire de l'art!

ÉCRIT PAR MICHELINE FRICHE

Une collection de mallettes pédagogiques, intitulée «Histoires d'art à l'école», a pris place parmi les mallettes d'expérimentation. Créée par la Réunion des musées nationaux-Grand Palais (Paris), cette collection a pour objectif de rendre l'art accessible à toutes et tous ; tout d'abord, en facilitant la mise en œuvre pour l'enseignant-e, qui n'a pas besoin de connaissances particulières ; ensuite, en proposant des activités autour de reproductions de créations artistiques de qualité, de toutes époques et de toutes cultures.

Actuellement, quatre d'entre elles sont disponibles dans les médiathèques : «L'animal dans l'art», «La citoyenneté dans l'art», «Le paysage dans l'art» ainsi que «Le portrait dans l'art». Chaque mallette est organisée en ateliers thématiques et séances d'activités. La découverte et l'apprentissage par le jeu est ici primordial. Activités créatives, jeux, contes imagés, jeux de rôles, recherche d'indices sont autant d'animations qui sollicitent plusieurs formes d'intelligences, suscitant curiosité et émotions.

Les supports proposés sont d'une grande qualité graphique et esthétique. Très colorées, ces mallettes pédagogiques font envie, car elles sont simplement jolies... Une magnifique découverte qui vous est sincèrement recommandée!

À ce sujet, d'autres mallettes sont à découvrir dans la dernière édition du catalogue des mallettes d'expérimentation qui vient de paraître. Une quarantaine de nouveautés s'ajoute à la riche offre de mallettes pédagogiques présentes dans les médiathèques. Cette édition fait la part belle à l'éducation numérique, à l'art, mais aussi à l'EPS ainsi qu'à l'éducation citoyenne.

Rendez-vous sur le site www.hep-bejune.ch pour découvrir toutes les nouveautés!



Technique Le poinçon et le tapis de feutrine à l'ère d'aujourd'hui

ÉCRIT PAR ALINE-SOPHIE URFER,
TECHNICIENNE À LA MÉDIATHÈQUE HEP-BEJUNE
DE LA CHAUX-DE-FONDS



Me voilà devant ce nouvel appareil. On pense d'abord à une imprimante, sobre et élégante. Pas de mode d'emploi (la base pour un-e technicien-ne!), mais une adresse internet où aller télécharger tout

ce qui le concerne. Je me lance et je crée un compte gratuit pour obtenir les données techniques, des tutoriels vidéo pour démarrer et le logiciel Silhouette Studio.

C'est son nom : la Silhouette Cameo 4. Une machine de découpe électronique pour une multitude de matériaux, pilotée par une application de design dédiée. Pour faire simple, on retravaille une image sur un ordinateur, ou on dessine soi-même, puis on transmet le projet à la découpeuse qui se charge de tracer les contours sur du papier, carton, vinyle ou autre matière pas trop épaisse. Les possibilités sont incroyablement variées. Création de signets pour les lectures suivies que vous avez empruntées à la Médiathèque, de décorations pour la salle de classe, d'autocollants personnalisés, de pochoirs, de pièces en carton pour des bricolages en tout genre.

Comme sur une imprimante 3D, une tête munie de l'outil de découpe se balade sur la matière d'avant en arrière et de gauche à droite à toute vitesse. Le degré de précision est impressionnant et permet de détailler des images complexes. Certes, la prise en main de ce nouvel outil ne s'est pas faite en cinq minutes, mais, au niveau technique, il ne présente pas de difficultés. Il faut prévoir un temps d'apprentissage pour le logiciel de traitement de l'image, mais on trouve facilement de courtes vidéos pour se lancer dans les premiers tests. Les résultats ouvrent alors sur un champ des possibles qui se limiterait seulement à la créativité de l'utilisateur-trice, ou presque.

Un souvenir m'est soudain revenu. Les périodes à l'école primaire passées devant mon tapis de feutrine, poinçon en main, pour faire les découpes des fenêtres de ce qui deviendrait une lanterne de Noël. Et j'ai pu imaginer le gain de temps pour certains projets créatifs et éducatifs tout en développant des compétences transversales, si j'étais enseignante.



Présent, passé pour futur pédagogique ?

Chaque édition d'*Enjeux pédagogiques* propose la lecture d'un bref extrait d'un texte par trop connu ou oublié au sujet de la pédagogie : lecture pour voyager au travers des siècles comme dans l'instant des enjeux contemporains. Nous vous proposons pour ce numéro et en lien avec la thématique, un extrait d'*Éducation et sociologie*, d'Émile Durkheim, publié en 1922. Soulignant les enjeux d'un déterminisme social dans un langage du début du XX^e siècle, cet extrait a quelque chose du « levier pédagogique », d'une logique qui force encore à la réflexion : l'éducation est-elle dépendante d'un lieu de vie comme autant d'opportunités de penser pareil ou autrement ?

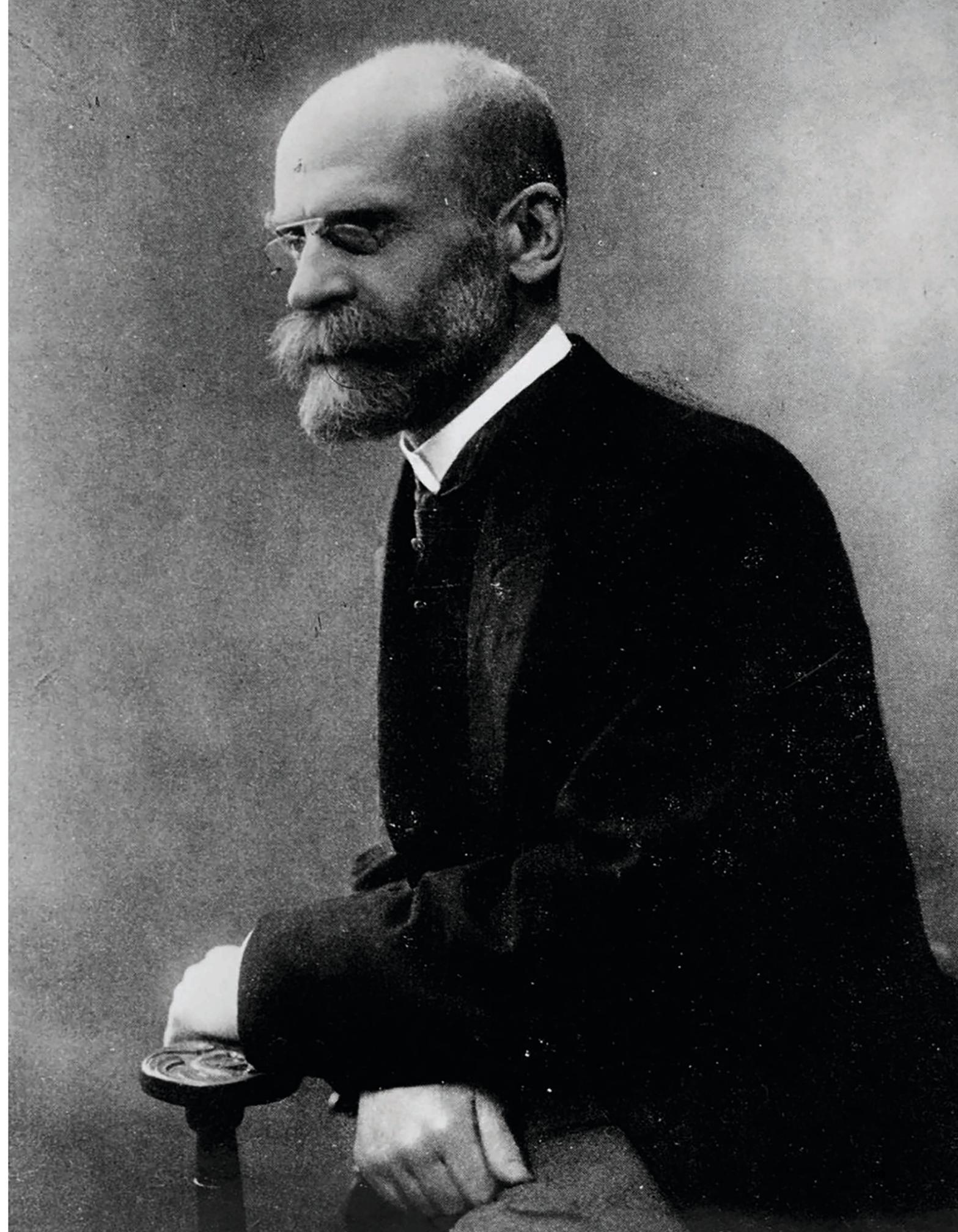
//

L'éducateur n'aurait donc rien d'essentiel à ajouter à l'œuvre de la nature. Il ne créerait rien de nouveau. Son rôle se bornerait à empêcher que ces virtualités existantes ne s'atrophient par inaction, ou ne dévient de leur direction normale, ou ne se développent avec trop de lenteur. Dès lors, les conditions de temps et de lieu, l'état où se trouve le milieu social perdent tout intérêt pour la pédagogie. Puisque l'homme porte en lui-même tous les germes de son développement, c'est lui et lui seul qu'il faut observer quand on entreprend de déterminer dans quel sens et de quelle manière ce développement doit être dirigé. Ce qui importe, c'est de savoir quelles sont ses facultés natives et quelle est leur nature. Or la science qui a pour objet de décrire et d'expliquer l'homme individuel, c'est la psychologie. Il semble donc qu'elle doive suffire à tous les besoins du pédagogue.

Malheureusement, cette conception de l'éducation se trouve en contradiction formelle avec tout ce que nous apprend l'histoire : il n'est pas un peuple, en effet, où elle ait jamais été mise en pratique. Tout d'abord, bien loin

qu'il y ait une éducation universellement valable pour tout le genre humain, il n'y a, pour ainsi dire, pas de société où des systèmes pédagogiques différents ne coexistent et ne fonctionnent parallèlement. La société est-elle formée de castes ? L'éducation varie d'une caste à l'autre ; celle des patriciens n'était pas celle des plébéiens, celle du Brahmane n'était pas celle du Çudra. De même, au moyen âge, quel écart entre la culture que recevait le jeune page, instruit dans tous les arts de la chevalerie, et celle du vilain qui s'en allait apprendre à l'école de sa paroisse quelques maigres éléments de comput, de chant et de grammaire ! Aujourd'hui encore ne voyons-nous pas l'éducation varier avec les classes sociales ou bien même avec les habitats ? Celle de la ville n'est pas celle de la campagne, celle du bourgeois n'est pas celle de l'ouvrier.

Émile Durkheim (1922),
« Éducation et sociologie »
Les Presses universitaires
de France, 1968.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

P. 17

Audrin, C., Marlot, C., & Morge, L. (2019). Des normes professionnelles auto-prescrites. Le cas de la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique en Suisse romande. *Recherches en éducation*, 35, 76-91. doi.org/10.4000/ree.1316

Giroud, V. (2019). Le canton de Neuchâtel veut alléger les devoirs à domicile. *Arcinfo*, 2.

Maulini, O. (2010). La formation des enseignants doit-elle normer les pratiques? Évolution de la question. *Université de Genève*, 1-8. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1016.pdf

Prairat, E. (2019). Qu'est-ce qu'une norme professionnelle? *Recherches en éducation*, 35, 7-14. doi.org/10.4000/ree.1188

Seguy, J.-Y. (2019). Réformes éducatives sous le Front populaire et mise à l'épreuve des normes professionnelles et pédagogiques. Le cas du livre Fontègne. *Recherches en éducation*, 35, 50-62. journals.openedition.org/ree/1282

Service de l'enseignement obligatoire. (2021). *Recommandations concernant les devoirs à domicile*. Réseau pédagogique neuchâtelois. blogs.rpn.ch/devoirs/files/2021/08/Ann_1_Recommandations_Final_DevoirsDomicile_21-22_mai2021.pdf

P. 19

Beaupré, P., Gauthier, M. & Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73-99. doi.org/10.7202/1043355ar

Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J., & Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36. doi.org/10.7202/1061198ar

Eckert, A. (2019). Accompagnement des enfants et des adolescents en âge scolaire présentant des TSA. *Sécurité sociale*, CHSS, 2, 28-32.

Garnier, P. (2019). Comment favoriser l'inclusion scolaire des élèves avec des troubles du spectre de l'autisme? Dilemmes et transformations des enseignants spécialisés. *Corps & Psychisme*, 74, 159-172.

Granger, N. (2022). Le coenseignement. Un dispositif favorable à la mise en place de l'éducation inclusive. UDS.

Leroux-Boudreault, A., & Poirier, N. (2017). La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage au secondaire comparée à celle de leurs pairs. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 263-282. doi.org/10.7202/1042250a

P. 27

Becker, R., & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR*. Schweizerische Eidgenossenschaft.

Beckmann, E., Bilat, L., Duchêne, A., Meier, S., Steiner, S., Svaton, C., Schweizer, T., & Hofstetter, D. (2023). Les inégalités sociales en éducation. Des chantiers à embrasser. Revue suisse de pédagogie spécialisée Numéro 2 *Équité tout au long de la vie*, Édition SZH/CSPS.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.

Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung. Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft Themenschwerpunkt Schulische Inklusion (S. 42-57), hrsg. von V. Moser & B. Lütje-Klose.

Gomolla, M. & Radtke F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske und Budrich.

Gremion, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire. étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*. archive-ouverte.unige.ch/unige:22847.

Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Beltz Juventa.

Hofstetter, D., & Koechlin, A. (2022). Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität und die Transformation habitusierter Denk- und Handlungsgewohnheiten. In C. Stalder & W. Burk (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung - ein Paradigmenwechsel* (S. 90-101). Beltz Juventa.

Hofstetter, D., & Koechlin, A. (2024). Ethnografische Einsichten in (sonder)pädagogische Praxis zwischen Tradierung und Transformation. In J. Budde, M. Meier, G. Rissler, A. Wischmann, What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft. (S. 153-169). Barbara Budrich.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Haupt.

Merl, T. (2019): *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Klinkhardt.

Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools. The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65, 1-20.

Mehan, H., Hertweck, A., & Meihls, L. (1986). *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Students' Educational Careers*. Stanford University Press.

Rist, R. (1973). *The Urban School. A Factory for Failure*. MIT Press.

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. (S. 35-56). Budrich.

P. 33

Duru-Bellat, M., & Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire: Quelle légitimité? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258.

Pasquali, P. (2021). *Héritocratie: Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite* (1870-2020). La Découverte.

Sandel, M., (2021). *La Tyrannie du mérite*. Albin Michel.

Tenret, É. (2019). Chapitre 1: Le mérite suffit. In *L'origine sociale des élèves* (pp. 11-21). Retz.

Dewey, J. (2006). *Logique: la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). PUF. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Logic: The theory of inquiry*).

P. 42

Bütikofer, A. (2023). Égalité des chances dans l'éducation: bilan et perspectives. Berne, CDIP, blog, www.edk.ch/fr/la-cdip/blog/120423

CDIP (1970). Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970. Berne, CDIP, edudoc.ch/record/1548

CDIP (2020). Programme de travail 2021-2024 adopté par l'Assemblée plénière le 30 octobre 2020. Berne, CDIP, edudoc.ch/record/213098

CDIP (2021). Création d'une commission Équité et Formation (décision de l'Assemblée plénière, 22.10.2021). Berne, CDIP, edudoc.ch/record/221999

CSRE (2024). Rapport éducation. Aarau, CSRE, www.skb-f-csre.ch/fr/rapport-sur-education/rapport-education/

Lanners (2024). Regards croisés de la pédagogie spécialisée sur l'équité de formation en Suisse. Berne, CDIP, blog, www.edk.ch/fr/la-cdip/blog/140224

OFS (2019a). Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2017/18. Neuchâtel, OFS, www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire/pedagogie-specialisee/assetdetail.10227808.html

OFS (2019b). Elèves et étudiants 2017/18: statistique de la pédagogie spécialisée. Neuchâtel, OFS, www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/10428089/master

OFS (2020). Elèves et étudiants 2018/19: statistique de la pédagogie spécialisée. Neuchâtel, OFS, www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/14776829/master

OFS (2021). Elèves et étudiants 2019/20: statistique de la pédagogie spécialisée. Neuchâtel, OFS, www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15964148/master

OFS (2022). Elèves et étudiants 2020/21: statistique de la pédagogie spécialisée. Neuchâtel, OFS, dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/21285138/master

OFS (2023). Elèves et étudiants 2021/22: statistique de la pédagogie spécialisée. Neuchâtel, OFS, dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/24130121/master

OFS (2024). Elèves et étudiants 2022/23: statistique de la pédagogie spécialisée. Neuchâtel, OFS, dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/24130121/master

P. 47

Ingold, T. (2017) *L'anthropologie comme éducation*. Rennes. Presses de l'Université de Rennes.

P. 51

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*. La République des idées. Seuil.

Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 208, 53-64. cnam.hal.science/hal-02290580

Sénac, R. (2019). *L'égalité sans condition*. Rue de l'échiquier.

Szerdahelyi, L. (2022). *Quelle égalité pour l'école? L'Harmattan*.

P. 63

Bollon, P. (2009). Gerald Cohen: « Pas d'égalité sans éthique ». *Philosophie magazine* 33.

Cifali Bega, M. (2019). Éthique. Dans: C. Delory-Momberger (dir.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (211-214). Toulouse: Érès.

Dutoit, Y., & Girardet, S. (éd.) (2021). *Les astuces de Baralde et Soëlie. Six histoires pour construire une réflexion éthique*. Moyen d'enseignement pour les années 5 et 6 du 2^e cycle HarmoS. Lausanne: Agora.

Lévy, G. (2008). Retour de Finlande. *Enjeux pédagogiques*, 10, 26-27.

Muller-Colard, M. (2023). Face au chaos, l'amour et l'humour. Carte blanche à Marion Muller-Colard. *Le Temps*, 23.12.2023, 26-33.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?* Paris: Flammarion.

Raid, L. (2022). Philosophie pour enfants et inégalités de genre. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24, 31-52.

P. 67

Gardou, C. (2012). La société inclusive, parlons-en: *Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Éditions du Seuil.

P. 73

Debesse, M. (1961). Pestalozzi ou le génie pédagogique. In: *Bulletin de psychologie*. 14(190). 579-585. DOI: doi.org/10.3406/bupsy.1961.8506

Dewey, J. (1907). *The School and Society*, 6th impression (Chicago: University of Chicago Press, 1907), archive.org/details/the-school-and-socio-educational-mode-zup (accessed March 11, 2020).

Kohler, A., Blandenier G., & Donzé, T. (2023). Du jardin scolaire à la permaéducation : recherche sur la diversité des pratiques émergentes dans l'espace francophone BEJUNE. Communication à l'ARCD, Genève.

Rockwell, E., (2020) The multiple logics of school gardening: a 'return to nature' or 'love of labour'?, *History of Education*, 49(4), 536-552, DOI: 10.1080/0046760X.2020.1771778

Zehnder, P. (2020) Neuhof. In *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS), version du 05.10.2020, traduit de l'allemand. Online: hls-dhs-dss.ch/fr/articles/013133/2020-10-05/, consulté le 18.03.2024.



Formations

Retrouvez le catalogue des cours de la formation continue en ligne.



Outils



Les Edutools offrent un accès libre aux outils pédagogiques des Éditions HEP-BEJUNE. Ils complètent les ouvrages en proposant des ressources additionnelles (documents, fichiers audio ou vidéo) ainsi que des modes d'emploi disponibles et téléchargeables gratuitement.

S'abonner

Pour les institutions de formations et les personnes dans les métiers de la formation en Suisse, il est possible de s'abonner gratuitement à **Enjeux pédagogiques**.

Il suffit d'envoyer un e-mail à publications@hep-bejune.ch ou de scanner le code QR ci-après :



Newsletter

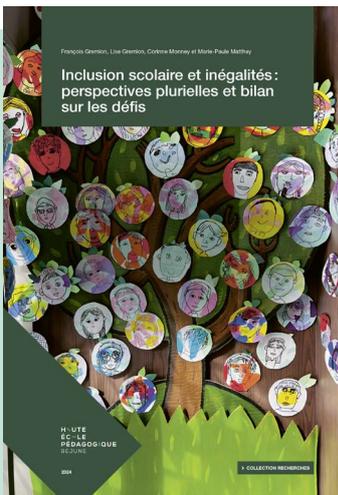
La lettre d'information de la Haute École pédagogique BEJUNE vous informe 4 fois par année sur les formations, recherches, publications, ressources documentaires et multimédias de l'institution.

Pour vous abonner à la newsletter de la HEP-BEJUNE :



Vous y trouvez aussi un agenda des principaux événements de la Haute École pédagogique de l'Arc jurassien.

À (re)-découvrir



Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis

Sous la direction de François Gremion, Lise Gremion, Corinne Monney et Marie-Paule Matthey
ISBN : 978-2-940741-00-7

Dix ans après, où en sommes-nous ?

Cet ouvrage collectif offre des points de repère pluriels à toutes les personnes engagées dans la construction d'un système éducatif plus juste et équitable.

En donnant la parole à différentes personnes, il offre, par le croisement de leurs expertises (anthropologie, sociologie, ethnographie, sciences de l'éducation, enseignement spécialisé, etc.) et la multiplicité des lieux géographiques (Canada, Brésil, France, Suisse), un recueil de points de vue critiques sur ce que nous a appris cette dernière décennie.

Pour qui cherche un éclairage sur les défis persistants de l'éducation inclusive, ces perspectives diverses mettent en lumière les liens complexes entre l'inclusion et les inégalités scolaires. Elles témoignent de la nécessité d'une quête incessante pour comprendre, analyser et agir.

ISSN 1661-5735



9 771661 573004

42