



ARTIAS

Association romande et tessinoise
des institutions d'action sociale

Dossier du mois

ENTRE VISIBLE ET INVISIBLE : LES INÉGALITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES À L'ÉCOLE ET EN FORMATION

Dossier du mois préparé par Michele Poretti, professeur associé et responsable de la Filière enseignement secondaire 1 à la Haute école pédagogique du canton de Vaud.



Février 2025

Avertissement : Le contenu des « *dossiers du mois* » de l'ARTIAS n'engage que leurs auteur-e-s

À PROPOS DE L'AUTEUR

Michele Poretti est professeur associé et responsable de la Filière enseignement secondaire 1 à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Il a une formation académique pluridisciplinaire (doctorat en sociologie, MAS en droits de l'enfant, CAS en évaluation des politiques publiques, Master en économie politique), une longue expérience du travail humanitaire (au Comité international de la Croix-Rouge) et environ 15 ans de pratique de la recherche et de l'enseignement au niveau tertiaire. Ses recherches explorent les logiques, les tensions et les paradoxes des politiques et des pratiques centrées sur les enfants et les jeunes dans plusieurs domaines, incluant l'école, le travail social, les interventions basées sur les droits de l'enfant ou les espaces de participation citoyenne. Il cherche à concilier une approche pragmatique, attentive aux points de vue des actrices et des acteurs qu'il étudie, avec une démarche critique, permettant d'éclairer les silences des protagonistes et d'élargir les horizons des possibles.

RÉSUMÉ

L'école d'aujourd'hui se veut inclusive et affiche volontiers l'ambition d'accueillir la diversité des élèves dans ses multiples manifestations. Les récits des actrices et des acteurs scolaires n'accordent toutefois pas la même attention aux différentes caractéristiques qui permettent de distinguer les élèves. La diversité culturelle, l'allophonie et les déficiences ou troubles pouvant faire l'objet d'un diagnostic occupent notamment le devant de la scène, au détriment de la prise en compte d'autres différences, telles que l'origine socio-économique des élèves. Comment certaines différences deviennent-elles un « problème » pour les actrices et acteurs de l'école, alors que d'autres peinent à être reconnues ? Et quelles sont les implications pédagogiques ou politiques de l'invisibilité de certaines catégories de personnes, telles que les familles vivant dans la pauvreté ?

Ce dossier explore ces questions à l'aune de la littérature scientifique et des résultats de plusieurs enquêtes portant sur les transformations de l'école et la formation d'enseignant-e-s. Il revient d'abord sur l'ascension de la problématique de la diversité à l'école durant les dernières décennies, en mettant en évidence à la fois le flou qui entoure les notions de « diversité » et d'« hétérogénéité » des élèves, ainsi que l'ambivalence des récits sur l'inclusion scolaire, où la volonté de reconnaître toutes les différences va de pair avec une hiérarchisation, plus ou moins explicite, des différences qu'il convient de prendre en compte. Le dossier étudie ensuite les controverses qui ont caractérisé les transformations de l'école durant la pandémie de Covid, pendant laquelle l'école a, en quelque sorte, redécouvert le lien entre inégalités sociales et performances scolaires. Enfin, le texte résume les résultats de plusieurs démarches de recherche-action portant sur la formation à l'enseignement de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, en s'intéressant aux représentations de l'hétérogénéité des élèves chez les étudiant-e-s et chez les formatrices et formateurs.

Les résultats de ces enquêtes montrent que, paradoxalement, l'ascension de la rhétorique du divers à l'école depuis les années 1950-1960 s'est accompagnée d'une invisibilité croissante des questions sociales et économiques, ce qui reflète d'ailleurs des évolutions similaires au niveau sociétal. Malgré les résultats probants de nombreuses recherches en éducation, la critique de la reproduction des inégalités par l'école semble avoir un impact limité sur les récits des principaux acteurs scolaires, qui, en individualisant les problèmes et les remèdes, tendent à faire porter aux personnes le poids de leurs succès et de leurs échecs. Le dossier conclut en esquisant quelques pistes de réflexion permettant de mieux légitimer les différences socioéconomiques en tant qu'enjeu pédagogique.

TABLE DES MATIÈRES

À propos de l'auteur	2
Résumé	3
Introduction	5
1. L'école à l'épreuve des diversités	6
2. L'école durant la pandémie et la (re)découverte des inégalités	8
2.1 (Dis)continuités pédagogiques	9
2.2 L'école (re)découvre les inégalités	10
2.3 L'école redéfinit ses rôles	11
3. Les diversités en formations d'enseignant-e-s	12
3.1 Représentations de l'hétérogénéité des élèves en début de formation	13
3.2 Les diversités dans les cours et séminaires du MS1	14
3.3 Rendre visible ce que l'on ne voit pas : l'impact de la formation	17
Conclusion	18
Références bibliographiques	21

INTRODUCTION

Quelques mois avant la pandémie de Covid, une étudiante se formant pour enseigner au degré secondaire 1 me confie, sur le pas de la porte de mon bureau à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) : « Dans ma classe, j'ai trois dyslexiques, je suis la seule parmi mes collègues à avoir remarqué qu'une fille est sous Ritaline. J'ai vu que quelque chose n'allait pas (...) et je leur ai dit 'Elle est éteinte, cette fille' » (Notes personnelles, 2019). Après une brève digression, elle mentionne qu'elle exploite souvent ses origines étrangères afin d'établir des liens plus étroits avec les élèves de sa classe de Voie générale (VG), la voie d'études la moins exigeante dans le canton de Vaud, débouchant le plus souvent sur un apprentissage professionnel. En baissant la voix et en se penchant vers moi, comme si elle souhaitait me confier un secret un peu gênant, elle ajoute : « Parce que, si on regarde bien, les élèves de VG sont souvent des étrangers... en fait, c'est un collègue qui me l'a dit, je crois qu'il a raison, il y a bien une fracture sociale ». (Notes personnelles, 2019).

Si ce récit peut paraître anecdotique, il est relativement représentatif des discours des actrices et acteurs de l'école. Malgré une volonté affichée d'accueillir la « diversité » des élèves dans le cadre d'une « école à visée inclusive » (cf. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC], 2019), les différents troubles pouvant faire l'objet d'un diagnostic médical, rassemblés habituellement sous les notions de « besoins spécifiques » ou « besoins éducatifs particuliers », occupent souvent le devant de la scène, reléguant d'autres différences, telles que l'origine socio-économique des élèves, aux marges du discours. Dans le récit de l'étudiante, la reconnaissance d'une « fracture sociale » prend ainsi la forme d'un entre-soi. Sans préciser la nature de cette « fracture », elle semble aussi suggérer qu'elle se creuserait sur la base des origines ou de la nationalité, laissant dans l'ombre d'autres possibles facteurs de différenciation, tels que les ressources économiques, sociales et culturelles des familles. Comment faut-il comprendre la prévalence, dans les discours scolaires contemporains, de certaines catégories ? Comment certaines différences deviennent-elles un « problème » pour les actrices et acteurs de l'école, alors que d'autres peinent à être reconnues ? Quelles sont les implications pédagogiques et politiques de l'invisibilité, voire de l'invisibilisation, de certaines catégories de personnes, telles que les familles vivant dans la pauvreté ou à l'aide sociale, catégories pourtant bien visibles dans d'autres domaines d'action ? Et comment faire en sorte que d'autres différences, d'ordre économique et social, soient reconnues comme légitimes par l'école, à la fois dans la compréhension des difficultés rencontrées par certains élèves et dans l'identification des possibles remèdes ?

Sans prétendre donner une réponse définitive à ces questions, ce dossier vise à les explorer à l'aune de la littérature scientifique et des résultats de plusieurs enquêtes réalisées ces dernières années au sujet des transformations de l'école et de la formation d'enseignant-e-s. Il revient d'abord brièvement sur l'ascension de la problématique de la diversité à l'école durant les dernières décennies, avant d'étudier les controverses qui ont caractérisé les transformations de l'école pendant les premiers mois de la pandémie de Covid, période au cours de laquelle la question de l'égalité des chances a émergé de manière saillante (Poretti, 2025). Les situations de crise sont en effet particulièrement fertiles pour la recherche (Boltanski & Thévenot, 1991; Cordero, 2017; Latour, 2006), car les ruptures qui les caractérisent obligent les actrices et acteurs, en l'absence de points de repère, à se justifier et à expliciter leurs logiques, donnant lieu à d'innombrables controverses. Ainsi la pandémie a-t-elle amené les actrices et les acteurs de l'école à poser à de nouveaux frais des questions cruciales, visant à définir ce qu'est l'école et les conditions nécessaires pour qu'elle atteigne

ses objectifs de manière équitable. Le dossier revient ensuite sur les résultats de différentes démarches de recherche-action portant sur la formation à l'enseignement de la HEP Vaud, en s'intéressant notamment aux représentations de l'hétérogénéité des élèves chez les étudiant-e-s et chez les formatrices et formateurs. Il conclut en analysant ces différents résultats et en esquissant quelques pistes de réflexion visant à rendre plus visibles les effets de la pauvreté et de la précarité sur les trajectoires scolaires des élèves.

1. L'école à l'épreuve des diversités

Les actrices et les acteurs de l'école font aujourd'hui souvent le constat d'une institution confrontée à l'accueil d'un public « de plus en plus hétérogène », la prise en compte de la « diversité des élèves » étant le plus souvent pensée comme un défi ou un problème. Dans sa préface au *Concept 360*, document qui pose les jalons de la conception vaudoise de l'école à visée inclusive (Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture [DFJC], 2019), Cesla Amarelle, ancienne Conseillère d'État en charge de la formation, de la jeunesse et de la culture, souligne ainsi que l'on assiste à « une augmentation significative des troubles du comportement d'élèves de plus en plus jeunes » et relève que « [l]a question de l'hétérogénéité des classes et celle de l'augmentation du nombre d'élèves présentant des besoins spécifiques » ont été au centre de ses discussions avec les enseignant-e-s du canton.

Dans une perspective historique, on considère habituellement que la diversité des élèves devient un problème pour les actrices et les acteurs de l'école publique depuis la seconde moitié du XX^e siècle (Garnier et al., 2020 ; Rochex, 2020). Dans le cadre d'une école démocratique qui se veut accessible à toutes et à tous, la problématique émerge notamment dès les années 1950-1960 à la suite de l'arrivée, en Suisse et ailleurs, de dizaines de milliers d'enfants de familles ouvrières étrangères, ainsi que de l'ascension de revendications visant à faire reconnaître des différences identitaires : minorités noires, féminismes, mouvements de jeunesse, etc. Comme le relève Rochex (2020), la nécessité d'accueillir les « diversités » à l'école est toutefois plus ancienne. Dès ses débuts, malgré des dispositifs séparant strictement l'éducation des élites (p.ex. précepteurs, pensionnat) de celle des pauvres (p.ex. écoles charitables tenues par des congrégations religieuses), l'école a en effet dû composer avec les différences (Julia, 1996/1998), y compris les dialectes parlés par les élèves, souvent tolérés dans l'espace scolaire, voire patrimonialisés ou folklorisés (Rochex, 2020). Ainsi, dans les écoles charitables du XVII^e siècle – dont la forme ne diffère pas substantiellement de celle d'aujourd'hui (séparation de la Cité, enseignement collectif, règles impersonnelles s'appliquant à tous, fragmentation du temps et des espaces, discipline des corps et des esprits) (Vincent et al., 1994) – l'absentéisme des enfants défavorisés était un problème chronique, qui conduisait les pédagogues de l'époque à blâmer les familles pauvres, considérées comme négligentes ou indifférentes à l'école (Julia, 1996/1998). Becchi relève également que, déjà au XIX^e siècle,

[l]es enfants qui viennent de familles illettrées ont bien du mal à se mettre dans la tête les opérations intellectuelles abstraites, les symbolisations nécessaires à la lecture et au calcul, à utiliser leur main (peut-être déjà experte à quelque travail) pour manipuler la plume, le papier, l'encre, écrire des mots, et surtout trouver un sens et une utilité sociale à court terme aux résultats de leur difficile acculturation (1996/1998, pp. 194-195).

Les années 1950-1970 semblent néanmoins marquer un tournant dans l'ascension de la diversité comme problème public, tant à l'école que dans la société en général (Garnier et al., 2020). Jusqu'à la fin des années 1970, la question des inégalités des chances occupe une place centrale dans les débats éducatifs (Frاندji & Rochex, 2011). La reconnaissance du rôle joué par l'héritage culturel dans la reproduction des inégalités par l'école (cf. Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), conduit en particulier à la mise en place de politiques visant à compenser les désavantages (p.ex. zones d'éducation prioritaire). Cependant, on assiste, dès les années 1980, à un effacement progressif des questions économiques et sociales dans les débats sur l'éducation, au profit, d'abord, de la lutte contre l'exclusion et, dès la deuxième moitié des années 1990, de la reconnaissance des diversités, pensées principalement en termes d'identités, de besoins et de potentiels individuels (Frاندji & Rochex, 2011).

L'ascension, dans plusieurs domaines de la vie publique, d'une « rhétorique du divers » (Garnier et al., 2020), s'accompagne de la prolifération de traités et de chartes (européennes, nationales) visant à lutter contre les discriminations, ou à reconnaître les droits ou les besoins de certaines catégories de la population. Dans ce domaine, l'adoption par les Nations Unies de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) et de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), marquent des jalons importants, qui influencent encore aujourd'hui, plus ou moins explicitement, les débats autour de l'école inclusive.

Dans les récits des actrices et des acteurs, un certain flou entoure toutefois les concepts de « diversité » ou d'« hétérogénéité », employés souvent sans spécifications (Bélanger & Maunier, 2017; Le Prévost, 2010; Simon & Escafré-Dublet, 2009). Les discours officiels autour de l'école articulent aussi de manière ambivalente les identités et les différences entre les personnes. La reconnaissance de la diversité comme une caractéristique irréductible et universelle, recouvrant, pour reprendre les termes de Sarrazy (2011), « l'extraordinaire variété de nos manières d'être ou d'agir, de nos goûts et dégoûts », va souvent de pair avec l'identification de catégories de personnes dont, pour ainsi dire, la différence serait plus saillante, généralement présentées comme ayant des « besoins particuliers ». Le Cadre d'action qui accompagne la *Déclaration de Salamanque*, texte très influent adopté en 1994 dans le cadre d'une conférence de l'UNESCO – dont s'inspire d'ailleurs le *Concept 360* du canton de Vaud (DFJC, 2019) – est particulièrement illustratif de ces ambivalences. Les signataires du document résument la logique de leur approche comme suit :

L'idée principale qui guide ce Cadre d'Action est que l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. Ces situations diverses engendrent une série de défis pour les systèmes scolaires. Dans le contexte du présent Cadre d'Action, le terme "besoins éducatifs spéciaux" renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Beaucoup d'enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage et présentent par conséquent des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur vie scolaire. Le rôle de l'école est de trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les enfants, y compris de ceux qui sont gravement défavorisés (p. 6).

Dans le même ordre d'idées, la *Loi sur l'enseignement obligatoire* du canton de Vaud (LEO) stipule que l'école « offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort » (art. 5, al. 2), tout en réservant un traitement particulier à certaines catégories de personnes. La question de l'égalité se voit ainsi associée principalement à « l'égalité entre filles et garçons » (art. 10). Les principes de la pédagogie différenciée (art. 98), visant à rendre l'enseignement « accessible à tous les élèves » (al. 1), mentionnent spécifiquement, quant à eux, uniquement les « élèves issus de la migration » (al. 3) et les « situations de handicap de l'élève ou autres circonstances analogues [faisant] l'objet de repérage précoce ou d'évaluation » (al. 5). Les « élèves allophones » et ceux présentant « des difficultés importantes et durables de comportement » font aussi l'objet d'articles spécifiques (respectivement art. 102 et 103). Le *Concept 360* (DFJC, 2019), quant à lui, fait aussi la part belle à « l'ensemble des besoins spécifiques des élèves » (p. 1), en associant cependant la « diversité des besoins » surtout aux « déficiences » et aux « troubles » (de l'apprentissage ou du comportement), au handicap ou à l'allophonie.

Ainsi, mis à part des références vagues à l'origine sociale des élèves, la question des ressources économiques, sociales et culturelles des familles, et la précarité qui touche un nombre croissant d'entre elles¹, restent largement invisibles. Les transformations de l'école pendant la pandémie, et la (re)découverte, au moins temporaire, des inégalités qui traversent la société dans plusieurs domaines, offrent un cas d'étude particulièrement intéressant.

2. L'école durant la pandémie et la (re)découverte des inégalités

En Suisse, les établissements scolaires ferment le vendredi 13 mars 2020 – les écoles post-obligatoires du Tessin, parmi les cantons les plus affectés au début de la pandémie, ont fermé trois jours plus tôt. La décision inédite de fermer toutes les écoles fait partie d'un ensemble de mesures prises par le Conseil fédéral afin de contenir la pandémie, incluant notamment le semi-confinement de la population et l'interdiction des rassemblements. Loin d'être une mesure imposée « d'en haut », comme on le prétend parfois, cette décision répond, en partie, aux craintes de certains segments de la population, notamment des associations de parents d'élèves de plusieurs cantons, qui ont adressé des pétitions en ce sens aux autorités.

À partir de mi-avril, l'évolution de la situation sanitaire permet aux autorités d'envisager la réouverture des écoles, non sans susciter de vives controverses quant au rôle joué par les enfants et les jeunes dans la diffusion du virus, à la protection de la santé des personnes considérées comme vulnérables et à la possibilité de respecter les règles sanitaires dans les salles de classe. Les craintes exprimées par les différents acteurs (parents, syndicats d'enseignants, communes, etc.) contribuent à dessiner les contours d'un retour en classe prudent et à géométrie variable. Accompagné de mesures sanitaires strictes (distanciation, désinfection des mains et des objets, aération des classes, etc.) et de nombreuses dérogations à l'obligation de présence, le retour en classe se fait généralement d'abord à temps partiel (un jour sur deux), en demi-classes alternées et en privilégiant les contenus de certaines matières (p.ex. langue de scolarisation, mathématiques) au détriment d'autres (p.ex. musique, arts visuels, éducation physique).

¹ Le taux de pauvreté en Suisse a augmenté pendant la dernière décennie, se situant actuellement entre 8% et 10% de la population. Les élèves de l'école obligatoire et les ménages monoparentaux avec des enfants mineurs sont particulièrement touchés par le phénomène, avec des taux avoisinant le double de la moyenne nationale (respectivement 15,6% et 14,3% en 2022) (cf. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/bien-etre-pauvrete/pauvrete-privations/pauvrete.html>)

Cette section revient spécifiquement sur les transformations de l'école durant les six premiers mois de la pandémie et sur les controverses relatives à la continuité pédagogique, où la question de l'égalité des chances a occupé une place centrale².

2.1 (Dis)continuités pédagogiques

Dans les premières semaines de semi-confinement, les responsables cantonaux de l'éducation se veulent rassurants. Au lendemain de la décision du Conseil fédéral, Cesla Amarelle, annonce ainsi que « [l']année n'est pas perdue, la formation doit continuer. Elle sera garantie en vue des examens de fin d'année » (24 Heures, 14.03.2020, p. 3). Une dizaine de jours plus tard, elle reste confiante, tout en relevant la complexité des enjeux : « [N]ous y arriverons. Mon objectif, et celui de l'ensemble des enseignants, reste de permettre aux élèves de continuer à se former en faisant attention aux parents qui doivent gérer leur travail en plus de la scolarité des enfants » (24 Heures, 23.03.2020, p. 4).

En ce début de pandémie, les voix sceptiques ne manquent pas. Certains commentateurs questionnent ainsi la capacité de l'école à relever les défis techniques et didactiques de l'enseignement à distance (EAD). Les responsables scolaires soulignent toutefois l'engagement, le savoir-faire et la flexibilité des enseignant-e-s et rassurent le public : l'école continue, les objectifs d'apprentissage seront atteints et les diplômes seront délivrés à la fin de l'année. Un certain consensus se dessine toutefois autour de la nécessité d'adapter les attentes selon l'âge des élèves, les écoliers du primaire étant considérés comme moins autonomes que les jeunes fréquentant le post-obligatoire.

Les propos, à la fois enthousiastes, confiants et reconnaissants envers les enseignant-e-s, d'un vice-directeur d'une école professionnelle tessinoise traduisent bien l'état d'esprit des autorités scolaires quelques semaines après la fermeture des établissements scolaires :

Les écoles sont fermées, certes, mais enseignants et élèves sont loin d'être en vacances. Dans les coulisses, complètement cachée au grand public, il y a une activité frénétique qui occupe les enseignants et les directions scolaires. Tous travaillent sans relâche afin de répondre de manière rapide et adéquate à la situation, avec l'objectif d'atténuer les effets de la situation exceptionnelle sur le parcours formatif de tous (...). Ce qui était une évolution en cours depuis quelques années, entre analyses, expérimentations et comparaisons, se transforme du coup en une révolution. En quelques heures, les livres deviennent des écrans, les crayons des claviers : c'est le phénomène de la digitalisation dans le monde de l'école (Corriere del Ticino, 26.03.2020, p. 13).

² L'enquête dont sont tirés ces résultats (cf. Poretti, 2025) se base sur l'analyse comparative d'un corpus de 145 sources publiées entre mars 2020 et février 2021, incluant des décisions des autorités fédérales ou cantonales, des communiqués de presse, des pétitions et des articles de presse publiés dans les cantons de Vaud, Zurich et du Tessin. Les quotidiens choisis, parmi les plus influents dans les cantons concernés, ont des orientations politiques différentes : Vaud (24 Heures, sans orientation ; Le Courrier, gauche) ; Tessin (Corriere del Ticino, libéral-radical ; La Regione, sans orientation) ; Zurich (Tages Anzeiger, centre-gauche ; Neue Zürcher Zeitung, libéral-radical). Afin d'accéder à des points de vue variés, d'autres sources, tels que les sites des syndicats ou celui de la Weltwoche, périodique proche de l'Union Démocratique du Centre, ont été consultées. Les sources du corpus seront référencées selon le format abrégé : source, date, page (p.ex. 24 Heures, 17.03.2020, p. 5), mais elles ne figureront pas dans la liste des références bibliographiques. Les traductions des textes en italien ou en allemand sont les miennes.

2.2 L'école (re)découvre les inégalités

Malgré l'assurance affichée par les autorités scolaires, des doutes s'installent rapidement quant à la possibilité d'une véritable continuité pédagogique. Beaucoup d'enseignant-e-s s'accordent sur le fait que l'école à distance ne sera pas à la hauteur de l'école ordinaire. Elles et ils font notamment état d'un accès inégal des familles aux outils numériques. Le président du Syndicat des enseignants romands relève ainsi, quelques jours à peine après la fermeture des écoles (24 Heures, 17.03.2020, p. 3), que « [c]ertaines familles ne sont pas connectées, mais même dans celles qui le sont, il y a parfois un ordinateur et trois enfants ! (...) On ne parle pas des frais d'impression, voire de l'accès au papier qui devrait être de plus en plus difficile ». Tout en soulignant l'importance de maintenir les examens de fin d'année, les syndicats craignent une augmentation des échecs et demandent, dans un premier temps, que les épreuves « ne portent que sur les notions vues en classe jusqu'au 13 mars » (24 Heures, 17.03.2020).

Dès mi-mars, les conditions de la poursuite des apprentissages font ainsi l'objet de vives controverses, portant sur la légitimité des dispositifs en place. Évaluations périodiques, examens de fin d'année ou de maturité, calendrier scolaire, vacances... à peu près tous les piliers qui structurent le système éducatif sont débattus. Environ une semaine après l'émergence dans les débats publics des inégalités d'accès aux supports numériques – auxquelles beaucoup d'établissements répondent en distribuant du matériel informatique aux élèves – surgissent aussi, de manière insistante, mais le plus souvent euphémisée, des récits portant sur les « familles en difficulté » (cf. 24 Heures, 23.03.2020, p. 4). On s'intéresse notamment aux enfants « de milieux difficiles » (cf. Neue Zürcher Zeitung, 17.03.2020, p. 7), voire de « milieux brisés » ou de « ménages peu instruits » (Weltwoche, 02.04.2020, p. 7). Si les déclinaisons de la nature du problème sont multiples, la prise de position d'un editorialiste de la Neue Zürcher Zeitung (21.03.2020, p. 9) illustre bien les termes du débat :

Les familles où les enfants sont accompagnés, sans pour autant être enfermés à la maison dans un carcan d'enseignement, ne seront pas trop affectées par l'arrêt de l'école. Tous les élèves qui ont déjà reçu peu de soutien de la part de leurs parents vont [toutefois] devoir faire face à une période difficile. Il s'agit souvent d'enfants issus de l'immigration et de familles peu instruites, qui faisaient déjà partie des élèves les plus faibles.

D'autres acteurs soulignent la valeur de l'école pour les enfants issus de ces familles, où l'on craint une augmentation de la violence intrafamiliale, associée notamment à l'incertitude économique (Neue Zürcher Zeitung, 17.03.2020, p. 7). La ministre vaudoise de la formation s'inscrit dans une logique similaire : « Il faut bien comprendre que pour certains enfants issus de ces familles, l'école représente souvent un lieu de réconfort. Nous continuons de travailler pour que l'école puisse, dans la mesure du possible, continuer à jouer ce rôle » (24 Heures, 23.03.2020, p. 4). Quelques semaines plus tard, elle se veut rassurante quant à la poursuite du projet cantonal d'école à visée inclusive : « On fait le maximum pour l'égalité des chances, on n'oublie pas tout ça. Les collaborateurs de l'État poursuivent leur mission dans notre philosophie qui est d'identifier les besoins de chacun et d'individualiser les aides » (24 Heures, 11.04.2020, p. 5).

Les controverses autour du caractère équitable de l'EAD conduisent rapidement les gouvernements cantonaux à revoir leurs ambitions à la baisse. Dans un arrêté du 23 mars 2020, le Conseil d'État du canton de Vaud décide notamment l'annulation de tous les examens de fin d'année à l'école obligatoire et stipule qu'aucune évaluation notée du travail des élèves ne pourra être réalisée aussi longtemps que les écoles seront fermées (Conseil d'État du canton de Vaud, 2023). Le lendemain, une décision départementale concernant l'EAD précise : « [l']enseignement à distance ne saurait répondre aux mêmes exigences que l'enseignement présentiel. Les enseignant-e-s priorisent donc les thèmes retenus et privilégient la consolidation des acquis » (DFJC, 2020). Cesla Amarelle s'explique ainsi dans la presse :

Il est irréaliste de penser que nos élèves peuvent se préparer tous de la même manière à une session d'examens, même si la matière était identique et arrêtée au 13 mars. L'enseignement à distance se vit de manière différente, tant pour des raisons familiales que techniques (connexion à internet, imprimante, etc.). (24 Heures, 25.04.2020, p. 5)

Des mesures similaires, prises généralement au nom de l'égalité des chances et d'une certaine conception de la justice, sont adoptées par les autres cantons dans les jours suivants. La décision d'annuler les épreuves notées sera d'ailleurs le plus souvent prolongée jusqu'à la fin de l'année scolaire, malgré les retours en classe progressifs, à géométrie variable selon les cantons et les degrés scolaires, dès mi-mai.

Au niveau fédéral, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) insiste, pour sa part, sur la nécessité de poursuivre l'enseignement. Le 1^{er} avril, elle décrète que l'année scolaire doit être validée et que les examens de maturité gymnasiale doivent être maintenus ; elle encourage également les enseignant-e-s à définir « des objectifs d'apprentissage pour l'enseignement à distance sur la base des plans d'études et des moyens d'enseignement » et à donner « à leurs élèves des appréciations sur le travail accompli et sur l'évolution de leurs apprentissages » (CDIP, 2020). Il faudra attendre mi-avril pour que la CDIP décrète l'annulation des examens oraux de maturité et laisse aux cantons la possibilité d'annuler également les écrits. De son côté, la droite politique demande que l'on rouvre au plus vite les établissements scolaires. En s'appuyant sur les constats de médecins qui minimisent les risques sanitaires encourus par les enfants et les jeunes, la *Weltwoche* (02.04.2020, p. 7) appelle en particulier à ne pas « sacrifier toute une génération de formation et spécialement les enfants les moins privilégiés ».

2.3 L'école redéfinit ses rôles

Dès les premières phases de la pandémie, face à une situation inédite, l'école a été amenée à redéfinir ses rôles. Après l'enthousiasme initial pour l'EAD, somme toute de brève durée, il s'est agi, pour les autorités éducatives, de « baisser la pression » sur les enseignant-e-s, sur les élèves et sur les familles. Au-delà de la réduction de la dimension évaluative, cette volonté s'est aussi traduite par la limitation de la charge de travail scolaire réalisé à la maison.

Au moment de la réouverture des écoles, qui a lieu le plus souvent en demi-classes alternées, deux figures d'élève se dessinent dans les récits des principaux acteurs de l'école : celle de l'élève en « décrochage » et celle de l'élève dont l'école est appelée à prendre en charge la souffrance endurée pendant le semi-confinement. Les objectifs de l'école, à ce moment, peuvent se résumer ainsi (cf. Corriere del Ticino, 02.05.2020, p. 2) :

- rétablir les liens entre les élèves et les enseignant-e-s ;
- repérer les élèves qui ont rencontré des difficultés dans la phase d'EAD, les accompagner et les soutenir ;
- consolider les apprentissages, notamment pour les classes en fin de cycle ;
- élaborer collectivement la situation vécue pendant la pandémie ;
- enrôler les élèves dans la lutte contre le virus (p.ex. apprentissage des gestes barrières).

L'accueil en demi-classes à jours alternés vise à atteindre ces objectifs, tout en garantissant le respect des mesures sanitaires (désinfection, distanciation, etc.). Dans ce contexte, le retour en classe complète décrété dès fin mai par certains cantons fait l'objet de vives critiques de la part des syndicats d'enseignant-e-s. Grégory Durand, président de la Société Pédagogique Vaudoise, partage ainsi sa déception (24 Heures, 22.05.2020, p. 5) :

Il ne s'est passé que trois jours et demi d'école pour accueillir les élèves et faire le bilan de l'enseignement à distance. Le système des demi-groupes permettait de mieux cibler les élèves qui avaient décroché. Il aurait fallu plus de temps pour continuer à prendre en charge ces élèves.

À partir d'août 2020, tout en traversant plusieurs vagues successives de Covid, les autorités éducatives mettent tout en œuvre afin d'éviter de devoir fermer à nouveau les établissements scolaires. Les difficultés rencontrées durant la période d'EAD ont en effet renforcé la conviction d'une majorité d'actrices et d'acteurs scolaires que l'enseignement en présentiel et la « proximité pédagogique » entre enseignant-e-s et élèves sont seuls à même de garantir une école équitable (Movimento della scuola, 2021). Tout en revenant « à la normale », la rentrée d'août 2020 s'accompagne, dans le canton de Vaud (cf. 24 Heures, 19.08.2020, p. 3), de bilans individuels permettant « de voir si les lacunes se sont creusées » et de mesures telles que la diminution du nombre de tests dans certaines matières ou l'allègement du poids des examens de fin d'école obligatoire, visant, selon les termes de la ministre vaudoise, à maintenir le caractère compétitif de l'école, tout en la rendant « plus humaine ». Le retour « à la normale » touche toutefois aussi les récits au sujet de l'école, où la question des inégalités de ressources entre les familles, sans être oubliée, devient à nouveau marginale.

3. Les diversités en formations d'enseignant-e-s

Dans ce contexte, que se passe-t-il en formation d'enseignant-e-s ? Dans les programmes de la HEP Vaud, les thématiques associées à l'hétérogénéité des élèves et à l'école à visée inclusive occupent une place grandissante, à la fois en formation initiale et continue. Comme ailleurs, toutefois, les différentes caractéristiques des élèves ne reçoivent pas la même attention de la part des protagonistes. Cette section s'intéresse, dans l'ordre, aux représentations des étudiant-e-s, aux catégories mobilisées par les équipes pédagogiques et à l'impact de la formation.

l'hétérogénéité des élèves prend le plus souvent la forme de « besoins spécifiques », la proportion de situations-problème portant sur cette question ayant augmenté depuis l'automne 2021 (jusqu'à deux tiers des situations portant sur l'hétérogénéité des élèves en 2023-2024)

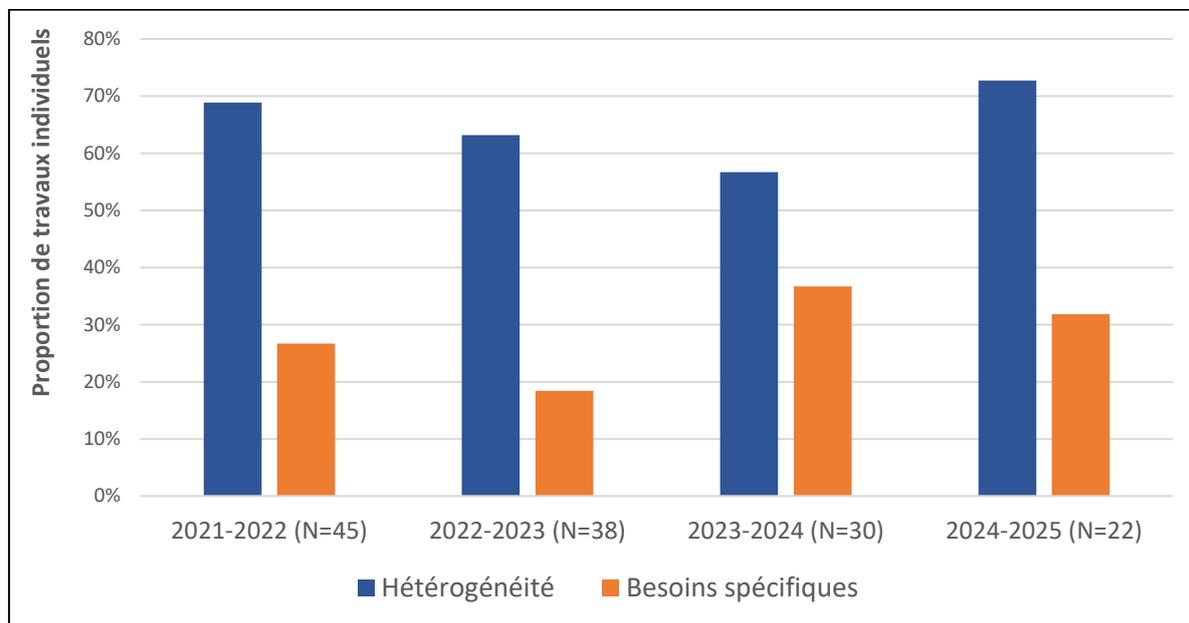


Figure 2. Proportion de travaux par volée portant sur l'hétérogénéité et les besoins spécifiques des élèves

3.2 Les diversités dans les cours et séminaires du MS1

Dans les récits sur la diversité des élèves en formation d'enseignant-e-s, il est possible de distinguer plusieurs facteurs de différenciation, que l'on peut schématiquement regrouper autour de catégories plus générales, dans la mesure où ces facteurs portent sur des caractéristiques corporelles ou psychologiques des élèves, sur leurs performances scolaires, sur leurs appartenances ou sur leurs trajectoires de vie. Le tableau 1 (page suivante) résume les catégories utilisées pour classer les élèves.

Tableau 1. Principales différences prises en compte dans la formation des enseignant-e-s du secondaire 1

Catégorie	Sous-catégorie	Différence reconnue
Corps et esprit	Âge	Adolescents, enfants, jeunes, jeunes adultes, adultes
	Genre	Filles, garçons
	Orientations sexuelles	LGBTQIA+, non-binarité, transidentité
	Traits de caractère	Personnalité, intérêts
	Talents	Potentiel (p.ex. haut potentiel intellectuel), capacités, compétences, différences cognitives, styles, rythmes ou vitesses d'apprentissage
	Manques, besoins	Besoins spécifiques ou particuliers, handicap, troubles (p.ex. du spectre autistique, de l'attention, hyperactivité), déficiences (p.ex. dyslexie, dyscalculie, dyspraxie), psychopathologies
Performances	Difficultés d'apprentissage	Niveaux, difficultés, décrochage
	Comportements déviants	Violence, harcèlement, troubles du comportement, consommation de drogues, etc.
Appartenances	Culture	Interculturalité, différences ethniques
	Nation	Nationalité étrangère, origine étrangère
	Langage	Allophonie, plurilinguisme
	Famille	Milieu familial, origine
	Classe	Classe sociale, milieu social
Trajectoires	Biographies	Événements de la vie, transitions, deuils
	Migrations	Parcours migratoire, migrants, réfugiés

En 2019, dans le cadre de la reprise de la responsabilité de la Filière enseignement secondaire 1, j'ai souhaité mesurer l'attention relative donnée à ces différentes catégories et sous-catégories. J'ai ainsi analysé le contenu des descriptifs des 64 modules de formation qui composent le MS1. Le résultat (Figure 3) montre que les appartenances des élèves figurent en tête des catégories utilisées pour penser les enjeux de la prise en compte des diversités à l'école (presque un module sur trois). Parmi les différentes appartenances des élèves, les modules privilégient toutefois le plus souvent la culture, l'allophonie ou l'origine étrangère – seuls trois modules sur 20, tous les trois facultatifs, abordent de front les inégalités économiques et sociales.

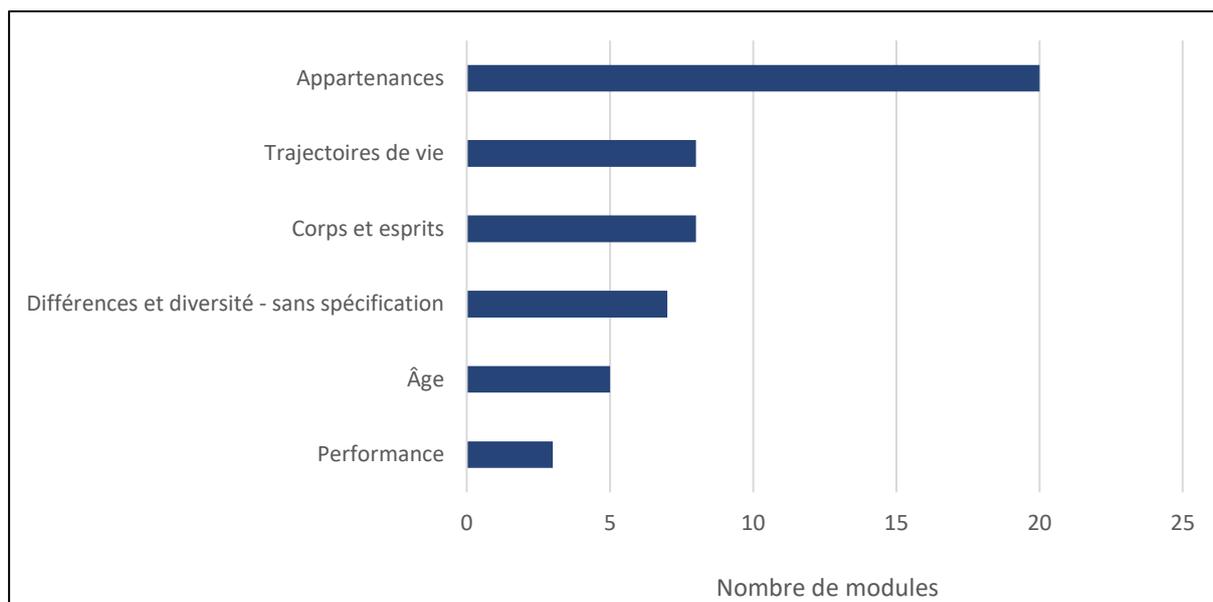


Figure 3. Différences mentionnées dans les descriptifs des modules du MS1

L'analyse des modules montre que d'autres différences, associées aux trajectoires de vie (p.ex. migration, deuil), au corps et à l'esprit des élèves (besoins spécifiques, handicap, genre), à l'âge (spécificités de l'adolescence) et aux performances scolaires sont aussi mobilisées en formation, séparément ou associées entre elles. Comme dans les récits sur l'école, plus d'un descriptif sur 10 utilise l'idée de diversité sans spécifications. Si la nature synthétique des descriptifs ne permet qu'une cartographie approximative de l'importance attribuée aux différentes catégories par les équipes pédagogiques – les résultats esquissés ci-dessus sous-évaluent sans doute la présence des thématiques concernées dans la formation – il n'y a, à priori, aucune raison pour que les descriptifs ne traduisent pas de manière adéquate l'attention relative portée aux différents facteurs.

Une analyse des descriptifs des modules en sciences de l'éducation du MS1 – au total, sept modules, dont trois obligatoires – réalisée à l'automne 2024 montre que les défis associés à la prise en compte des diversités sont un peu plus présents qu'il y a cinq ans, mais que les différences socio-économiques restent un enjeu relativement marginal : deux modules facultatifs, portant respectivement sur les altérités et sur les systèmes scolaires, abordent cette question sous l'angle sociologique. Le premier, en particulier, a été fortement remanié dans les deux dernières années afin d'élargir le spectre des « altérités » considérées par les formatrices et formateurs. Cela a permis d'ouvrir le regard au-delà des différences « culturelles », auxquelles le module a été longtemps consacré, afin de prendre en compte les « entraves et [les] exclusions touchant les groupes minorisés (femmes, personnes en situation de handicap, à faibles ressources socio-économiques, issues de – ou en – parcours migratoires, etc.) ».

3.3 Rendre visible ce que l'on ne voit pas : l'impact de la formation

Quel est l'impact de la formation sur la capacité des futur-e-s enseignant-e-s à reconnaître une palette large de diversités des élèves ? Une analyse du contenu des travaux remis en 2020-2021 par les étudiant-e-s d'un séminaire d'analyse de pratiques professionnelles de deuxième année du MS1 (Figure 4), centré sur les inégalités d'apprentissage, montre qu'il est possible d'amener les étudiant-e-s à voir ce qu'elles ou ils ne voient pas, ou voient seulement de manière diffuse. En début d'année, les différences reconnues comme problématiques concernent surtout la culture, les corps et les esprits, les facteurs socio-économiques étant thématiques seulement par environ une personne sur cinq. Au travers de nombreux retours formatifs tout au long de l'année académique, Laure⁵, la formatrice en charge de ce groupe de 11 étudiant-e-s, a toutefois réussi à élargir de manière significative la palette de différences reconnues. Si, à la fin du module, toutes et tous ont centré leurs travaux sur les différences de performances scolaires, les regards se portent prioritairement sur la diversité des corps, des esprits et des trajectoires, les différences culturelles et les facteurs socio-économiques étant mentionnés proportionnellement moins souvent.

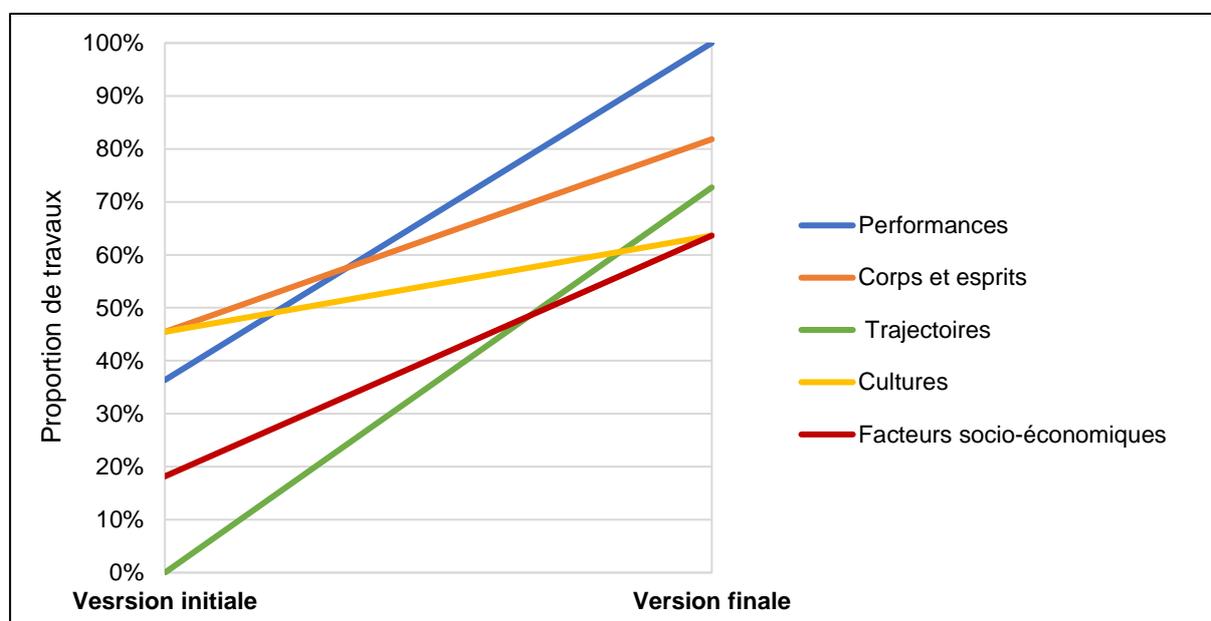


Figure 4. Différences mentionnées dans les travaux d'étudiant-e-s au début et à la fin de l'année académique 2020-2021 (groupe de Laure, 11 personnes)

L'analyse du travail de Laure, formatrice convaincue de la nécessité d'une prise en compte large des diversités des élèves et qui met souvent en avant les inégalités socio-économiques, montre que ce résultat ne va pas de soi. Confrontée dès 2017 à un impact relativement faible de ses efforts, Laure a transformé au fur et à mesure son dispositif de formation, en y associant progressivement le passage obligé par la littérature scientifique sur les liens entre inégalités d'apprentissages et inégalités sociales, ce qui a conduit certain-e-s étudiant-e-s à critiquer son approche comme étant « trop théorique ». L'analyse des travaux remis à la fin de l'année académique 2020-2021 montre aussi que les étudiant-e-s en fin de formation peinent à articuler entre elles les diversités, les juxtaposant comme si elles pouvaient être considérées séparément. Les différences tendent aussi le plus souvent à être essentialisées, comme si

⁵ Nom d'emprunt.

elles étaient inscrites dans la nature même des individus. Finalement, les récits concernant les familles pauvres ou de milieux populaires traduisent souvent une conception misérabiliste de leurs conditions de vie.

CONCLUSION

Les résultats présentés ci-dessus soulignent la prégnance de la question de la diversité des élèves dans les préoccupations des actrices et des acteurs de l'école. Cette notion est pourtant souvent utilisée de manière vague, comme si les réalités auxquelles elle renvoie allaient de soi – ceci expliquerait d'ailleurs, selon Garnier et collègues (2020, p. 13), le succès de la rhétorique du divers, car un lexique flou et malléable permet de réduire le risque de voir émerger une controverse sur les différences à reconnaître en priorité. Les situations analysées dans ce dossier mettent également en évidence l'existence d'une hiérarchie relativement partagée des différences qui font la différence, où l'âge (articulé autour de la triade enfant-adolescent-adulte), les « troubles » diagnostiqués par les expert-e-s, les différences culturelles et l'allophonie – ces deux notions étant d'ailleurs souvent associées – jouent un rôle prépondérant. Ces récits vont de pair avec la prévalence parmi les enseignant-e-s, largement reconnue par la recherche en éducation (cf. Duru-Bellat & Tenret, 2009 ; Goudeau & Duru-Bellat, 2024), de discours méritocratiques associant la diversité des élèves à des disparités de niveaux, de rythmes, de talents, de personnalités (les timides, les extraverti-e-s, etc.), de motivation ou d'effort, ce qui permet d'évacuer le rôle joué par les situations d'enseignement et par les épreuves scolaires dans la production des différences observées.

Certes, la pandémie a mis en exergue le rôle des ressources économiques, sociales et culturelles des familles dans les performances scolaires des élèves, positionnant pendant quelques mois la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école sur le devant de la scène. Grâce à la pandémie et à l'expérience de l'EAD, qui a brouillé de différentes manières la frontière entre le monde de l'école et la sphère privée de ses protagonistes, les enseignant-e-s ont également découvert, derrière l'élève ou l'apprenant-e, figures définies par et pour l'école, l'enfant, sujet avec une certaine épaisseur sociale et anthropologique (Deshayes & Payet, 2018 ; Garnier, 2020). Tout se passe, toutefois, comme si cette découverte n'avait pas véritablement affecté les représentations des actrices et des acteurs scolaires. À y regarder de plus près, au cœur même de la pandémie, l'institution scolaire n'a jamais douté du caractère équitable de ses épreuves et des hiérarchies qu'elles construisent, les résultats des tests réalisés avant le 13 mars 2020 n'ayant fait l'objet d'aucune critique. Dans le même ordre d'idées, ce n'est pas la nature des épreuves qui a été modifiée après la crise, mais le nombre et leur pondération dans l'évaluation des performances des élèves. À la lumière des résultats de la recherche sur les devoirs à domicile, qui jouent un rôle significatif dans la reproduction des inégalités (Kakpo, 2015 ; Kakpo & Rayou, 2010), l'insistance initiale de la CDIP et des autorités scolaires pour une continuité pédagogique malgré la pandémie, principalement sous la forme de devoirs à domicile, a aussi de quoi étonner. En ce sens, en dépit des mesures prises par certains gouvernements cantonaux pour alléger la charge évaluative de l'école – mesures dont l'efficacité reste à prouver dans un monde où l'évaluation s'est développée de manière exponentielle (Bocquet, 2016) – le retour « à la normale » a été synonyme de retour à la normalisation des inégalités scolaires.

Comment expliquer l'inertie des représentations collectives de la diversité, en dépit des efforts de longue haleine des chercheur-e-s en sciences de l'éducation pour les faire évoluer et de l'épreuve de réalité qu'a été la pandémie, où l'école, transformée pendant deux mois en une sorte de devoir à domicile prolongé, a été contrainte de reconnaître qu'elle ne pouvait plus garantir l'égalité des chances ? Surtout, comment expliquer que le retour « à la normale » n'ait pas été accompagné, en dehors du monde de la recherche et de la formation, par une réflexion de fond sur les conditions de possibilité d'une école capable d'accueillir aussi la diversité des enfants issus de familles économiquement vulnérables et précaires ?

Si les résultats de plus d'un demi-siècle de recherches en sociologie et anthropologie ont permis d'éclairer de manière fine les liens entre les performances scolaires des élèves et les ressources familiales, force est de constater que la critique sociologique des inégalités scolaires n'a pas réussi à faire vaciller les idéaux méritocratiques de l'école. Paradoxalement, comme l'ont montré Frandji et Rochex (2011), l'ascension de la rhétorique du divers s'est accompagnée d'une invisibilité croissante des questions sociales et économiques – évolution qui reflète d'ailleurs des évolutions similaires au niveau sociétal (cf. Boltanski & Chiapello, 1999). Ces questions ont ainsi laissé la place à une multitude de revendications identitaires et à une prolifération de diagnostics visant à identifier les « besoins spécifiques » des élèves. Ici aussi, les efforts critiques des chercheur-e-s ne semblent pas parvenir à fragiliser la prétendue objectivité attribuée aux « déficiences » et aux « troubles » diagnostiqués, ainsi qu'à la médicalisation qui les accompagne : malgré la mise en évidence du caractère fragile et discutable des diagnostics (cf. Meerman et al., 2022), ainsi que de leurs effets néfastes sur les pratiques enseignantes (cf. Garcia & Oller, 2021 ; Rufin & Payet, 2021), ces « besoins » sont souvent réifiés, voire considérés comme innés, par les actrices et acteurs de l'école.

Une partie des difficultés rencontrées par la critique face aux discours dominants sur la diversité et les performances scolaires réside probablement dans la proximité historique, dès le XVIII^e siècle, de la pédagogie et de la psychologie, proximité qui semble condamner les chercheur-e-s d'autres disciplines (sociologie, anthropologie, économie, etc.) à la marginalité. Comme le relève Bonnéry (2008), les dispositifs pédagogiques contemporains sont saturés de théories psychologiques plus ou moins vulgarisées, ce qui alimente « une lecture de la scolarité comme expérience purement individuelle, voire personnelle, qui masque l'écart culturel entre l'école et les élèves de familles populaires » (p. 118). Le succès de ces théories, malgré les critiques dont elles font l'objet, doit aussi se lire à la lumière des discours psychologisants qui saturent l'espace public, mettant l'accent sur l'accomplissement individuel, l'autonomie, la spontanéité, les talents ou l'inné, ce qui permet de porter les regards principalement sur l'individu, appelé à s'adapter et à mettre à profit son potentiel, finalement seul responsable de ses réussites et de ses échecs.

L'impact limité de la critique sociale sur les récits des actrices et des acteurs de l'école pourrait aussi être lié au fait que les inégalités matérielles sont largement hors de la sphère d'influence des enseignant-e-s. Significativement, les recherches sur la reproduction des inégalités sociales par l'école se sont concentrées surtout sur la fonction de transmission culturelle, qui est au cœur de l'identité enseignante (cf. Forquin, 1989). De nombreux travaux ont ainsi mis en évidence la distance entre la « culture scolaire » et celle des « classes populaires », ainsi que les malentendus qui peuvent en découler lors des processus d'apprentissage. Les recherches portant sur les effets des privations matérielles et de la précarité sur les performances scolaires des élèves et sur leur capacité à donner un sens à cette expérience sont en revanche plus rares (cf. Choudhoury, 2010, p. 163). Si les résultats de ces recherches

ne permettent pas de savoir si l'expérience de la pauvreté laisse des traces neurologiques importantes et durables, on sait que les inégalités liées aux espaces de vie ou à l'alimentation peuvent influencer sur le développement cognitif (Goudeau & Duru-Bellat, 2024, p. 69). On sait aussi que vivre dans la précarité ou dans la pauvreté engendre du stress, un sentiment de faible maîtrise de soi et de son environnement, ainsi qu'une charge mentale pouvant affecter les capacités d'attention et les performances (Goudeau & Duru-Bellat, 2024, pp. 66-70).

Si l'on souhaite rendre plus visibles les différences socioéconomiques et les légitimer en tant qu'enjeu éducatif – non pas de manière isolée, mais associées aux autres facteurs qui permettent de distinguer les élèves (âge, genre, trajectoires, culture, langue maternelle, diagnostics, etc.) – il importe donc d'élargir la portée des recherches menées sur les inégalités scolaires, en réalisant un double mouvement analytique permettant, comme le dirait Bruno Latour (2006), de localiser le global et de globaliser le local. Par des enquêtes de nature interdisciplinaire réalisées en collaboration avec les actrices et les acteurs de l'école, il s'agirait, en particulier, d'explorer comment ce qui se déroule au sein de la classe est relié, par des médiations multiples faisant intervenir des récits, des interactions, des processus psychiques et biologiques, ainsi que des objets (p.ex. cahiers des charges, budgets, plans d'études, matériel scolaire, agendas de l'élève, cartables), à ce qui a lieu non seulement dans les salles des maîtres ou les directions d'établissement, mais aussi au-delà de l'école (p.ex. en famille, dans les loisirs, sur les lieux de travail des parents, dans les institutions de formation, dans les arènes politiques). Ces enquêtes, qui pourraient prendre la forme d'une série d'études de cas, devraient s'intéresser, d'une part, au travail des enseignant-e-s, des spécialistes et des cadres scolaires, et, d'autre part, aux expériences des élèves et de leurs familles. Sans nier la pertinence de principes de justice basés sur la reconnaissance des revendications identitaires, aujourd'hui dominants, il conviendrait également, comme le suggère Nancy Fraser (1998), de prendre en considération, dans une même démarche d'enquête, les problématiques identitaires et de redistribution des ressources, en interrogeant la capacité de nos sociétés à permettre à toutes et tous de participer pleinement à la vie de la cité et à la construction d'un monde commun.

Une logique similaire, permettant de relier le local et le global et de prendre en compte simultanément différentes problématiques et enjeux, devrait s'appliquer en matière de politiques publiques. Si nous souhaitons offrir des opportunités égales à toutes et à tous, il importe notamment d'œuvrer, par des mesures communales, cantonales et fédérales, à une meilleure réalisation des droits économiques, sociaux et culturels des enfants et de leurs familles. Il s'agit, en particulier, de garantir des revenus dignes aux parents, ainsi que des horaires et des conditions de travail leur permettant de jouer pleinement leur rôle éducatif. Il faudrait aussi renforcer les aides pour les familles les plus démunies, par exemple en facilitant l'accès à des soutiens scolaires, ainsi qu'aux activités culturelles ou de loisirs, activités qui permettent de s'épanouir, de tisser des liens et, atout non négligeable, d'acquérir des compétences valorisées à l'école.

* * *

Références bibliographiques

- Becchi, E. (1996/1998). Le XIX^e siècle. Dans E. Becchi et D. Julia, *Histoire de l'enfance en Occident. 2. Du XVIII^e siècle à nos jours* (pp. 157-238). Paris :: Seuil.
- Bélanger, N., & Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école : retour sur des catégories de pensée et d'action. *Éducation et sociétés*, 40, 167-184.
- Bocquet, B. (2016). *La fièvre de l'évaluation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonnéry, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? *Sociologies pratiques*, 17, 107-120.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Choudhury, S. (2010). Culturing the adolescent brain: what can neuroscience learn from anthropology? *SCAN*, 5, 159-167.
- Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. (2020, 1er avril). *Thématiques du domaine de l'éducation à traiter au niveau suisse dans le contexte du COVID-19 : décision*. Berne : CDIP.
- Conseil d'État du canton de Vaud. (2020). *ARRÊTÉ du 23 mars 2020 sur les mesures d'accompagnement dans le domaine de l'enseignement obligatoire visant à atténuer les conséquences des mesures prises pour lutter contre le coronavirus COVID-19*. Lausanne: État de Vaud.
- Cordero, R. (2017). *Crisis and Critique. On the Fragile Foundations of Social Life*. London and New York: Routledge.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC]. (2020). *Dispositions de mise en œuvre de l'enseignement à distance dans l'enseignement obligatoire (COVID 19)*. Lausanne : État de Vaud.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC]. (2019). *Concept 360. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Lausanne : DFJC.
- Deshayes, F., & Payet, J.-P. (2018). Sur la scène de l'entretien enseignantes-parents. *SociologieS*, en ligne : <http://journals.openedition.org/sociologies/7488>
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Frandji, D., & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux 'besoins spécifiques'. *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Fraser, N. (1998). Penser la justice sociale : entre redistribution et revendications identitaires. *Politiques et Sociétés*, 17(3), 9-36.

Garcia, S., & Oller, A.-C. (2021). La dyslexie : une construction pédagogique à la croisée de normes pédagogiques divergentes. *Agora débats/jeunesse*, 97(1), 129-144.

Garnier, B., Derouet, J.-L., & Malet, R. (2020). Introduction. Diversités, citoyenneté, sociétés inclusives, les nouveaux enjeux des politiques de l'éducation. Dans B. Garnier, J.-L. Derouet et R. Malet (Dir.), *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation* (pp. 7-25). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Garnier, P. (2020). La valse des partenaires : ajustements et conflits en éducation. Dans S. Morel (Dir.), *L'épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Goudeau, S., & Duru-Bellat, M. (2024). *L'intelligence, ça s'apprend ? Tests, HPI, inégalités*. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Haraway, D. (2007). Ecce homo, 'Ne suis-je pas une femme ?' et autres inapproprié/es: de l'humain dans un paysage posthumaniste. Dans D. Haraway, *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences - fictions - féminismes* (pp. 221-242). Paris : Exils.

Julia, D. (1996/1998). L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800). Dans E. Becchi et D. Julia, *Histoire de l'enfance en Occident. 2. Du XVIII^e siècle à nos jours* (pp. 7-119). Paris : Seuil.

Kakpo, S. (2015). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kakpo, S., & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Education et Didactique*, 4(2), 57-74.

Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : Découverte.

Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 55-66.

Meerman, S. t., Freedman, J. E., & Batstra, L. (2022). ADHD and reification: Four ways a psychiatric construct is portrayed as a disease. *Frontiers in Psychiatry*, 1-13.

Movimento della scuola. (2021, 12 juin). *Per ricordare lo sforzo che ha permesso alla scuola di 'esserci'*. Movimento della scuola, en ligne : <https://movimentoscuola.ch/per-ricordare-lo-sforzo-profuso-dal-mondo-della-scuola/>

Poretti, M. (2025). Les transformations de l'école publique pendant la pandémie de Covid en Suisse. Dans S. Akira-Alix (Dir.), *Crises de l'éducation. Perspectives internationales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Rochex, J.-Y. (2020). Promouvoir la diversité et la reconnaissance ou l'égalité et le développement de la normativité ? Plaidoyer pour le modèle des droits pédagogiques de Basil Bernstein. Dans B. Garnier, J.-L. Derouet et R. Malet (Dir.), *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation* (pp. 29-50). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rufin, D., & Payet, J.-P. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier ? *Agora débats/jeunesse*, 87(1), 65-80.

Sarrazy, B. (2011). De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves : un glissement de sens à surveiller. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 65-81.

Simon, P., & Escafré-Dublet, A. (2009). Représenter la diversité en politique : une reformulation de la dialectique de la différence et de l'égalité par la doxa républicaine. *Raisons politiques*, 35, 125-141.

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

IMPRESSUM ARTIAS**Mise en page et gestion web**

Sonia Frison

Rédaction

Michele Poretti

Lectorat

Paola Stanić, Amanda Ioset et Camille Zimmermann

Editrice

Artias

Association romande et tessinoise
des institutions d'action sociale

Rue des Pêcheurs 8

1400 Yverdon-les-Bains

Tél. 024 557 20 66

info@artias.ch

www.artias.ch

www.guidesocial.ch