



LA DIVERSITÉ COMME MOTEUR PLUTÔT QUE FREIN

FSEA – FFA/BF M1I ECM
PROJET COLLECTIF
EMMANUELLE GERMOND – JORGEN RASMUSSEN –
JULIEN ABEGGLEN



TABLE DES MATIÈRES

LA DIVERSITÉ COMME MOTEUR PLUTÔT QUE FREIN

INTRODUCTION	1
1. DIVERSITÉ & INCLUSION : DÉFINITIONS	2
2. APPROCHES THÉMATIQUES	2
QUESTION DE HANDICAP (JORGEN)	3
QUESTIONS D'ÂGE & MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE (EMMANUELLE)	4
QUESTIONS DE GENRE ET DE CULTURE (JULIEN)	5
3. HYPOTHÈSE DE TRAVAIL ET ÉTUDE DE CAS	7
ETUDE DE CAS 1 (JORGEN)	8
ETUDE DE CAS 2 (EMMANUELLE)	10
ETUDE DE CAS 3 (JULIEN)	11
4. CONCLUSION	13
BIBLIOGRAPHIE & SOURCES	13
ANNEXES	



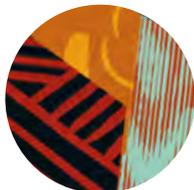
Ce ne sont pas nos différences qui nous divisent.

C'est notre incapacité à reconnaître, accepter et célébrer ces différences.



Audre Lorde

INTRODUCTION



Si la Révolution française a consacré les droits de l'Homme en 1789, ce n'est qu'en 1971 - presque 200 ans plus tard - que le suffrage féminin est introduit au niveau fédéral et en 1991 au niveau cantonal en Suisse. Alors si "comparaison n'est pas raison", il est intéressant de constater qu'il faut souvent un laps de temps important pour transposer des avancées théoriques en mesures concrètes. Le groupe de travail constitué pour cette recherche part du principe que l'éducation reste la clé de tout progrès et que chacun-e, quels que soient son parcours, ses origines, son sexe, ses capacités ou ses circonstances personnelles, devrait y avoir accès de manière inclusive et représentative. C'est pourquoi notre travail vise à rejoindre nos différentes expériences professionnelles et les besoins de nos formations respectives, afin d'explorer un sujet qui nous touche aussi personnellement.

Mais que se passe-t-il lorsque cette affirmation de soi ne semble pas correspondre aux attentes ou à l'image que les autres se font de nous ? C'est là justement qu'intervient cette sensibilité à la diversité et à l'inclusivité afin de transmettre un sens d'appartenance légitime et de favoriser ainsi un milieu d'apprentissage sain et sécurisant. En termes d'andragogie, il peut être difficile de commencer une formation où l'on ne voit personne qui nous ressemble, qui (se) pose des questions semblables ou qui aborde les problèmes de la même manière. Pourtant il peut être très enrichissant de partager les différences et perspectives d'horizons différents, qu'il s'agisse d'origine, de religion, de sexe, de sexualité, ou encore de classe sociale. Notre hypothèse de recherche vise à défendre l'intersectionnalité andragogique et reconnaître que nous sommes des êtres aux multiples facettes et identités : Audre Lorde, écrivaine américaine, féministe et militante des droits civiques citée en exergue, qui se décrivait elle-même par ses identités panachées comme noire, lesbienne, mère, guerrière, poète a consacré sa vie, son oeuvre et son talent créatif à la lutte contre les injustices liées au racisme, au sexisme, au classisme et à l'homophobie. Ainsi lorsque nous reconnaissons que chacun-e d'entre nous dispose d'une multitude de connaissances et d'expériences complémentaires, nous renforçons et donnons une voix à la richesse de la profondeur et des vécus que nous pouvons partager.

Ainsi, accepter la diversité, c'est honorer les différences qui existent entre des apprenant-es et l'inclusion valorise et intègre cette diversité : elle consiste surtout à reconnaître pleinement ces différences, à les apprécier et à les considérer comme un atout. A travers ce travail, notre objectif consiste d'abord à approfondir nos connaissances dans le domaine de la diversité et de l'inclusion (D&I), afin de réunir des références sur les forces et atouts que ces aspects peuvent apporter dans une formation. Ensuite, nous voulons expérimenter et tester par le biais d'exercices exploratoires concrets les avantages qu'amènent la reconnaissance et la compréhension de ces dimensions sur la dynamique de groupe et d'apprentissage. Nous aspirons à proposer des pistes de réflexions inclusives faciles à mettre en pratique pour favoriser l'inclusion en les rassemblant dans un document pratique et utile à tou-te-s.

Enfin, pour cette première volée de formation hybride et de surcroît en pleine pandémie, nous constatons que la technologie a un rôle prépondérant à jouer dans tout cela, non seulement en transformant la façon dont nous apprenons, mais aussi en accélérant la mise en place de solutions qui changent véritablement la vie des apprenant-es et proposons la mise en ligne d'un site dédié à l'inclusion pédagogique afin de permettre à d'autres d'améliorer ou imaginer leurs propres pratiques andragogiques, d'où la proposition virtuelle complémentaire¹ à ce document.

1 Création d'une plateforme internet : www.diversite-inclusion.ch



C'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer.



Amin Maalouf

1. DIVERSITÉ & INCLUSION : DÉFINITIONS

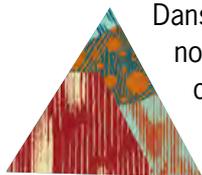


Selon plusieurs sources², la notion de “diversité, équité et inclusion” a commencé à être abordée dans le monde anglo-saxon il y a une vingtaine d'années, au tournant du millénaire et en particulier dans les sphères académiques, or ce n'est que depuis quelques années que ces termes ont le vent en poupe, notamment dans le milieu professionnel : il n'y a désormais plus une seule grande entreprise qui ne mette pas en avant sa politique institutionnelle de D&I, au risque de passer pour rétrograde. Dans le domaine de la formation et de l'enseignement, l'idée a aussi fait son chemin, en partant du principe que mettre tous les apprenant-es dans la même case simplifie certes la tâche du formateur puisque cela exige moins d'efforts d'adaptation mais reste risqué lorsqu'il s'agit d'atteindre des objectifs d'apprentissage égaux. De nos jours, le principe de la “taille unique” ou *One size fits all* est clairement devenu une pratique démodée qui a démontré ses limites et les dégâts causés³. Modifier sa méthodologie afin d'assurer l'assimilation des contenus par tou-te-s, demande un investissement plus conséquent mais entraîne un véritable état d'esprit qui porte ses fruits sur le long terme, au service d'une meilleure adhésion du groupe et surtout d'un apprentissage inclusif. Mais quelle est la différence entre la diversité et l'inclusion ?

- La diversité consiste à apprécier les différences entre les personnes, elle désigne l'ensemble des différences qui rend chaque personne unique, en tenant compte de facteurs tels que son ethnie, son origine, son sexe, son genre, sa sexualité, son handicap, sa religion, sa nationalité, son âge ou encore son niveau d'éducation.
- L'inclusion honore la diversité et a pour objectif de tirer parti de ces différences dans un but collectif. Elle veille à ce que chacun-e ait un endroit où se sentir accepté. L'inclusion vise un sentiment d'appartenance et résulte souvent de pratiques et de valeurs inclusives appliquées par un groupe ou une organisation.

Une pédagogie fondée sur ces notions encourage la diversité, permet de la faire vivre et de lui donner un sens, ce qui requiert donc une approche adaptée. Si on veut comprendre la voix des apprenant-es, il est impératif de reconnaître et comprendre la nôtre d'abord : en d'autres termes, les expériences accumulées au cours de notre histoire personnelle et sociale sont importantes pour développer une bonne relation avec les apprenant-es. Si nous ignorons ces dimensions, nous pouvons inconsciemment contribuer à créer une dynamique de groupe déconnectée de la réalité, voire exclusive. Cela signifie donc que chacun-e peut contribuer par son authenticité à renforcer le groupe, c'est pourquoi la diversité et l'inclusion consistent à mettre en place une vision, une stratégie et des pratiques pragmatiques qui créent un environnement plus propice à l'apprentissage, sans pour autant bouleverser radicalement l'enseignement, selon ce que l'Organisation internationale du travail qualifie “[d'aménagement raisonnable](#)”.

2. APPROCHES THÉMATIQUES



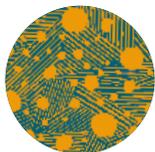
Dans le cadre et les limites de ce travail de mémoire, nous avons d'abord souhaité faire le point sur nos postures respectives de formateurs, afin de cartographier nos propres biais inconscients et mieux comprendre nos sensibilités et notre regard sur nos objectifs pédagogiques. Avec cet objectif en tête, ce sont tous les apprenant-es qui ont à gagner d'un enseignement plus égalitaire, et pas seulement les membres d'un groupe minoritaire : il s'agit de se positionner sur l'implication de ces principes et définir des approches permettant d'élargir ces pratiques afin d'encourager l'égalité des chances.

2 [Réseau ÉdCan](#) : Repenser le système éducatif pour plus d'équité, de diversité et d'inclusion : un pari possible ?

3 Unesco : Inclusion et éducation - 2020 GEM Report - <https://gem-report-2020.unesco.org/fr/thematique/>

Dans la multitude de nuances comprises dans la notion de D&I, nous avons ainsi défini trois thématiques minoritaires spécifiques qui vont constituer le champ de recherches théoriques et d'expérimentations pratiques de notre démarche.

QUESTION DE HANDICAP – JORGEN



Avant de commencer à travailler dans le secteur, le handicap se limitait, pour moi, aux personnes ayant une déficience visible : c'étaient des personnes totalement étrangères que je croisais sur des lieux publics, avec qui je n'avais rien en commun et dont il m'était difficile d'imaginer un quelconque rapprochement. Je n'arrivais pas à concevoir comment était leur vie, à part le fait qu'elles devaient être guidées par la souffrance. Il y a 10 ans, j'ai trouvé un emploi au sein d'un atelier d'arts graphiques pour personnes en situation de handicap. Je n'avais aucune formation dans le domaine médico-social et le secret médical m'empêchait d'avoir des informations sur les personnes avec lesquelles j'allais travailler. La direction m'encourageait à y aller avec le bon sens et l'instinct pour éviter toute stigmatisation. J'ai alors découvert les coulisses d'un autre monde qui petit à petit s'est rapproché du mien et m'a fait éliminer un bon nombre de préjugés.

Parmi les personnes que j'ai cotoyées et qui m'ont permis de changer d'attitude, je mentionnerais un jeune homme de 25 ans d'origine portugaise, avec un handicap physique et cognitif et qui, de par sa difficulté d'élocution et ses spasmes faciaux, avait une façon de parler qui ressemblait à celle d'un enfant de 5 ans. En voyant son interaction avec ses éducateurs, je me suis mis à lui parler en portugais, en mode enfantin et sur un ton de rigolade. Je croyais ainsi lui offrir des moments de complicité et de décontraction. Ce n'est que quelques années plus tard que je me suis rendu compte que ce jeune homme pouvait raisonner, avoir des goûts et des opinions de son âge et les exprimer, moyennant un peu de soutien. Depuis, notre relation a évolué et j'essaie d'être plus vigilant dans mon attitude vis-à-vis de toute personne présentant des signes de handicap.

Dans notre atelier je cotoie essentiellement des jeunes avec un handicap invisible (troubles autistiques et cognitifs de différents degrés). Une de mes principales difficultés reste de ne pas projeter ma quête de sens (de la vie) sur eux. Je questionne l'utilité de former des jeunes qui ne pourront jamais intégrer le marché du travail. Mais quand je ressens leur joie et leur fierté lorsqu'elles ont senti un progrès ou lorsqu'elles ont réussi à finir un exercice, je me dis que le bonheur est accessible à tout-es, mais par des sources très diverses et selon des contextes très variables.

FORMES DE HANDICAP

De personnes considérées impures ou victimes de malédiction divine durant l'antiquité, jusqu'à l'apparition des premières lois de protection et de reconnaissance à partir du XIX^{ème} siècle, en passant par la création de lieux d'enfermement et d'exclusion à la Renaissance¹, le concept de handicap aura toujours suscité beaucoup d'émotion et de débat, vu le miroir qu'il constitue pour la société. A considérer l'étendue du sujet, il sera question de se concentrer sur une catégorie spécifique de handicap, à savoir les troubles psychiques et/ou cognitifs et de décrire les principaux symptômes.

Selon le CASF : « Constitue un handicap (...), toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidante »⁴.

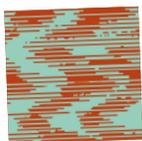
Les formes de handicap sont repertoriées comme suit : handicap physique, sensoriel, mental et cognitif. En plus de ces différents catégories, il existe une dernière différentiation qui va favoriser notre compréhension, à savoir la notion de handicap visible et invisible. Par handicap invisible, on entend une déficience qui limite

4 Code de l'action sociale et des familles: Article L114

les interactions sociales d'un individu mais que son entourage est incapable de saisir ou de comprendre à première vue. Ces personnes échappent certes à la stigmatisation directe dont font souvent l'objet les personnes souffrant d'un handicap visible, mais en contrepartie elles éprouvent des grandes souffrances lorsqu'elles s'épuisent à essayer de compenser leur handicap tout en voyant leur entourage les prendre pour des personnes fainéantes, distraites ou désintéressées⁵.

Parmi les diverses formes de handicap invisibles, le trouble psychique ou cognitif est celui des lésions cérébrales (traumas crâniens, AVC etc.), les TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec/ou sans hyperactivité), le syndrome d'Asperger, et « les dys » (dyspraxie, dyslexie, dyscalculie): il constitue le trait dominant dans le groupe de jeunes qui intègre l'atelier de graphisme ou je travaille à Genève. Il s'agit de 6 individus entre 17 et 30 ans ayant eu chacun un passage difficile par le système scolaire. Voici quelques difficultés concrètes repérées et qui sont indescèlement liés à leur handicap : arrivée tardive systématique – maintien de leur veste ou pull à l'intérieur, même lorsqu'il fait chaud – endormissement périodique devant l'écran d'ordinateur – troubles de concentration pour la réalisation d'une tâche spécifique – obsession pour le détail – besoin d'isolement aux heures de pause – besoin de faire plusieurs choses à la fois – incapacité à s'exprimer de façon claire – culture générale très limitée – recours aux mensonges – besoin de critiquer toute nouveauté (faits ou personnes) – conviction d'en savoir plus que les autres – difficulté à écrire et à prendre des notes.

QUESTIONS D'ÂGE & MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE – EMMANUELLE



Ayant eu la chance personnelle de commencer à donner des cours dès l'âge de 14 ans, j'ai pu comprendre et découvrir rapidement ce que l'âge pouvait amener du point de vue de l'apprenant-e et du formateur-trice en parallèle. En formateur, il arrive que votre autorité soit remise en cause, mais lorsque vous êtes vu comme un enfant et l'apprenant est un adulte, l'établissement de votre autorité est non seulement un challenge pour vous, mais peut aussi être un élément essentiel pour l'apprenant-e qui peut rejeter le savoir simplement parce qu'il provient d'une personne jugée non-qualifiée. Ensuite, en tant que format-eur-riche dans le domaine du numérique, la différence d'âge est un défi à chaque leçon, en particulier lorsque cette différence due à l'âge est aussi réelle que totalement différente de ce qui est relaté dans les médias, je le vis à chaque fois depuis plus de 20 ans. Lorsque l'on parle de formation, on parle de capacité cognitive et de limite psychologique. On parle moins des conséquences que l'âge et/ou la situation économique ont comme effets sur notre capacité d'apprentissage. Mais surtout à quel point notre rapport à la société en général peut changer à cause de ces différences.

En ce qui concerne l'âge, il y a un phénomène en particulier que j'ai pu constater : le rapport d'autorité. En fonction de son âge, un apprenant se sentira supérieur ou, au contraire inférieur face à la connaissance mais aussi face aux autres dans son groupe comme face au formateur. Cette différence peut en même temps, rendre le cours intenable pour les participants autant que pour la personne concernée. Mais, abordée avec ouverture et respect, elle est aussi une richesse de point de vue et permet, en lieu et place de problèmes, de diminuer les préjugés sur les autres, mais aussi les limites psychologique issues de nos constructions sociales.

Dans les formations liées au numérique la différence d'âge est facilement identifiable : que ce soient des remarques face au savoir : « C'est facile pour vous, vous êtes jeunes », « Nous on est pas né avec tout ça. », ou encore des commentaires face aux autres (apprenants ou même formateur) : « Oui, mais à votre âge, on ne se rend pas compte de ce que c'est. », « Quand j'étais jeune, on aurait jamais... ». Dans mes cours, privés ou collectifs, ces remarques ont généralement quatre motivations :

- Ne pas vouloir les entendre de la bouche de quelqu'un d'autre
- Établir son autorité, pour éviter de suivre les instructions
- Se préparer à l'échec
- Se séparer/distinguer des autres

5 https://fr.wikipedia.org/wiki/Handicap_invisible

Il est facile de constater que, dans tout les cas, il s'agit de stratégies d'évitement, mais aussi de constructions sociales fortes et de préjugés extrêmement bien implémentés dans l'imaginaire collectif. On se rend rapidement compte que cette stratégie ne peut favoriser la dynamique d'apprentissage.

La situation socio-économique, peut être plus difficile à cerner ou à comprendre : elle a un impact démontré⁶ sur notre capacité cognitive et sur notre vision du monde et des autres, qui a longtemps été sous-estimée. Comment arriver sereinement en cours si on ne sait pas comment on va payer le billet de bus ou de train pour y aller, quelle est notre capacité de concentration si on a un enfant malade à la maison. Comment comprendre qu'un tel soit toujours en retard pour ses travaux écrits parce qu'il a un travail physiquement épuisant qui le fatigue trop pour finir une heure de travail, alors que tel autre, diplômé en littérature, ne prend que 5 minutes le soir pour l'écrire, à la fin de sa journée de bureau?

Je me souviens d'un cours où beaucoup se moquaient d'un apprenant, que j'appellerais Robert, qui s'endormait presque toujours à la fin du cours et avait beaucoup de peine à rendre les travaux qu'il devait faire en dehors du cours. Pourtant son travail « en classe » était excellent. Il a fallu bien des cafés partagés et une intervention du formateur pour que les apprenant-es comprennent que Robert avait un travail qui l'exposait à des produits chimiques qui affectait sa vue et lui rendait les exercices en dehors du cours difficiles, mais qu'en plus il avait un bébé à la maison, d'où sa fatigue. À ce moment-là, la dynamique de groupe a changé du tout au tout : Robert a eu des interactions positives avec les autres, ce qui n'était pas le cas avant. Et les autres ont par leurs expériences personnelles soit pu comprendre la situation de Robert et soit chercher à l'aider, d'autres encore se sont rapprochés de lui.

Ces anecdotes permettent de constater les effets positifs sur l'attitude de l'apprenant lorsque l'on lève ses barrières psychologiques et ses effets sur l'apprentissage. Maintenant de l'anecdote, il est temps de passer à la démonstration, car une fois mises en avant, ces différences peuvent être source d'une incroyable richesse. Elles permettent d'appréhender le savoir plus ouvertement, de mieux comprendre les expériences de chacun-e et d'enrichir notre propre expérience. Cette diversité permet aussi de diminuer les limites et les biais cognitifs créant ainsi une nouvelle expérience de vie. Ces nouvelles expériences permettent de lever des préjugés, de modifier les normes du groupe et facilitent logiquement l'apprentissage : car en assimilant concrètement ces nouvelles expériences, en intégrant de nouvelles normes, on peut dépasser ses propres limites et il devient alors plus simple d'intégrer un nouveau savoir.

QUESTIONS DE GENRE ET DE CULTURE – JULIEN



Comme expliqué précédemment à travers le handicap ou l'âge, l'affirmation positive de soi permet d'améliorer la perception que les autres ont de nous, elle améliore notre confiance et ainsi nos facultés d'apprentissage (mais aussi d'enseignement) dans un cadre sécurisant. Ce sont donc ces perceptions de soi, de nos compétences et du regard des autres sur nous-mêmes qui influencent et déterminent notre posture. S'il est vrai que c'est une réalité universelle, cela est d'autant plus pertinent lorsqu'il s'agit d'une dynamique de groupe dans un cadre de formation.

Dans mon cas, en tant que citoyen suisse, mâle, blanc, urbain, cisgenre, francophone né à Genève, je projette une identité certainement majoritaire de ce qui représente une norme sociale en vigueur ici au 21^e siècle occidental – ainsi que toutes ses conséquences collatérales. Pourtant j'en étais absolument pas conscient jusqu'à ce que je revienne en Suisse en tant que jeune adulte après une enfance passée essentiellement à l'étranger dans des zones de conflits, notamment en Amérique latine et en Afrique : malgré les apparences, j'étais en réalité un Suisse étranger dans sa ville natale et les conséquences sur ma faculté d'adaptation et d'apprentissage ont été majeures. J'ai dû tout réapprendre, des codes sociaux, à la façon de m'exprimer en français. Suisse à l'étranger, étranger en Suisse, le dilemme identitaire était particulier car je ne me sentais appartenir nulle part. J'ai découvert alors que l'identité pouvait être meurtrière si elle était exclusive et j'ai aussi réalisé que l'on pouvait cumuler différentes identités car « l'identité n'est pas

6 [Anandi Mani](#), Sendhil Mullainathan, Eldar Shafir and Jiaying Zhao 2013

donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence»⁷. Ces identités n'existent pas en vase clos et ensemble, dans une intersectionnalité, elles influent sur les expériences individuelles, notamment en matière de discrimination. J'ai dû alors « m'hélicopter » en apprivoisant un éventail de sensibilités afin de me construire sans devoir raboter, masquer, expliquer, excuser ou justifier qui j'étais.

DIVERSITÉ(S) ET DISCRIMINATIONS

Une intégration efficace des minorités au processus de formation reste un facteur essentiel de la qualité de l'enseignement ainsi que, plus généralement, de la dynamique de groupe afin d'éviter toute indifférence ou exclusion. On peut ainsi constater une interdépendance entre ces notions : la diversité a besoin d'une culture inclusive pour porter ses fruits et la culture inclusive demeure une condition préalable pour que la diversité porte ses fruits. Dans cette partie, nous mettons l'accent sur deux catégories souvent malmenées : le genre et la culture.

La diversité de genre⁸ est un terme générique utilisé pour décrire les identités de genre qui démontrent une diversité d'expression au-delà du cadre binaire (femme/homme) : pour de nombreuses personnes ayant une identité de genre différente, la binarité rest contraignante, il s'agit de présenter au monde quelque chose de plus authentique, qu'elles se considèrent comme ayant un genre différent ou pas de genre du tout. Il est important de rappeler que de nombreuses cultures à travers l'histoire ont reconnu la diversité des genres au-delà du masculin et du féminin. Aujourd'hui, internet a fourni une plateforme où les gens peuvent explorer leurs expériences communes en matière de diversité de genre et une grande partie du langage utilisé pour décrire ces expériences est encore en évolution. Il y a souvent des malentendus qui font état de l'existence de centaines de genres, chacun ayant des règles, un langage et des pronoms uniques. En bref :

- La diversité des genres consiste à reconnaître et à respecter le fait qu'il existe de nombreuses façons de s'identifier en dehors du schéma classique homme/femme. Elle ne consiste pas à rechercher l'attention ou à recevoir un traitement spécial, mais à être authentique.
- Il n'est pas nécessaire de maîtriser toute la panoplie de genre existants, ce qui est fondamental, c'est de respecter les différentes expressions de genre et les choix de vie individuels : l'utilisation de noms et pronoms corrects pour les personnes de genre différent, ainsi qu'un langage neutre sont des attentes raisonnables qui peuvent faire une grande différence.

La diversité culturelle renvoie, selon la définition de l'UNESCO⁹, à la « multiplicité des formes par lesquelles les cultures des groupes et des sociétés trouvent leur expression » qui se transmettent au sein et entre les groupes sociaux. Plus largement c'est un terme qui englobe les croyances, les traditions, les valeurs, les normes, les comportements et qui peut être compris comme une « façon d'être », notamment celle de groupes minoritaires, méritant une reconnaissance particulière au sein d'une culture dominante. La pertinence de la diversité culturelle peut se mesurer sur deux axes :

- Reconnaître qu'il existe une grande variété de cultures dignes de respect, dont toutes les expressions sont valables, équivalentes et complémentaires.
- Valoriser ce que les diverses cultures ont à apporter en ne se contentant pas de les tolérer, mais en donnant à ses représentant-es la possibilité de contribuer et de célébrer leurs différences.

L'enseignement de la diversité consiste donc à reconnaître et accueillir toute une série de nuances identitaires afin de transformer notre façon de penser, d'enseigner, d'apprendre et d'interagir, de sorte que toutes les expériences et expressions identitaires soient traitées avec équité et justice. Lorsqu'il s'agit de favoriser une culture inclusive, modifier les valeurs par défaut peut parfois s'avérer un outil puissant pour conduire

7 Amin Maalouf, « Les Identités meurtrières » (1998)

8 [Cairn Info: Vers une gestion de la diversité des genres. Une approche par le sentiment identitaire.](#)

9 [Article 4.1](#) de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles

le changement. Par exemple, si une formation hybride/modale est définie comme étant la norme qui s'applique à tous les apprenant-es, elle cesse d'être un problème essentiellement lié aux mères qui travaillent et qui, jusqu'alors, étaient limitées pour des raisons d'horaires. Ces stratégies visent à faire en sorte que tous les apprenant-es se sentent soutenu-es de manière à pouvoir apprendre librement de nouveaux concepts, à se sentir en sécurité pour exprimer leurs opinions de manière civilisée, et à se sentir respecté-es en tant qu'individus. Et ainsi permettre à chacun-e de renforcer sa dignité et son sens d'appartenance à la communauté des apprenant-es.

« C'était un professeur, un simple professeur.
Qui pensait que savoir était un grand trésor.
Que tous les moins que rien n'avaient pour s'en sortir.
Que l'école et le droit qu'a chacun de s'instruire. »

Jean-jacques Goldman « Il changeait la vie »



3. HYPOTHÈSE DE TRAVAIL ET ÉTUDE DE CAS



Nous avons tou-ttes des biais cognitifs¹⁰ à propos de certains types de personnes ou de groupes sociaux et ces préjugés découlent de notre tendance naturelle à organiser notre entourage en les catégorisant: nous invoquons inconsciemment des raccourcis mentaux afin de décider, ce qui nous permet d'évaluer rapidement une situation. Or ces préjugés inconscients sont souvent fondés sur des stéréotypes qui parasitent aussi nos pensées ou déforment notre appréciation de la réalité. Par extension, nous partons du principe qu'en se comparant aux autres, certains biais cognitifs peuvent créer aussi un sentiment de posture privilégiée.

Les privilèges sont souvent des avantages dont peut bénéficier un groupe appartenant à une certaine catégorie de personnes, par opposition à un droit accessible à tou-ttes. Souvent si l'on n'a pas à y réfléchir, c'est déjà un privilège: par exemple, conduire peut être envisagé comme un privilège alors que voter est un droit. La prise de conscience de ces privilèges ne doit pas forcément être considérée comme un avantage, une tare ou une source de culpabilité, mais plutôt comme une opportunité d'apprendre et de se responsabiliser afin d'œuvrer pour un monde plus juste et inclusif. Notre hypothèse de travail stipule qu'en améliorant la sensibilisation et la prise de conscience des formateurs-trices et apprenant-es par rapport à ces thématiques, nous partons du principe que la matière enseignée sera dès lors plus accessible.

Voici trois études de cas réalisées dans des contextes et modalités différentes dans lesquelles nous avons testé et mis en pratique des outils, des exercices ou des approches exploratoires afin de voir si la théorie correspond à la pratique.

¹⁰ [Amos Tversky and Daniel Kahneman \(1981\): The Framing of Decisions and the Psychology of Choice](#)

ETUDE DE CAS 1 – JORGEN

EXPÉRIENCE :	La prise de commande.
CONTEXTE :	Formation en ligne, assistant graphiste (bientôt certifié INSOS Fpra ¹¹).
PUBLIC :	5 jeunes entre 17 et 29 ans avec des troubles autistiques et d'attention.
OBJECTIF :	Exercer la concentration, se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre, savoir distinguer les informations importantes des informations moins importantes, prendre la parole, gagner de la confiance.
OUTILS :	Feuille d'exercice avec consignes claires, jeu de rôles, travail en groupes de 2, repartition assignée des groupes, évaluation finale en comun.
RÉSULTATS :	Participation active de tou·tes, travail rendu dans les délais, contenu satisfaisant, difficultés à écrire (pour certain·es).

EXERCICE PROPOSÉ

La plupart des apprenant·es avaient déjà eu l'opportunité de se retrouver devant un client dans une séance de ce type, mais plutôt de manière passive à prendre quelques notes. La nouveauté de cet exercice consistait, pour les apprenant·es, à prendre un rôle plus actif, assumant la responsabilité de bien comprendre la demande du client et de lui poser des questions utiles pour la réalisation du travail. L'autre défi était de s'exercer à prendre des notes, chose passablement difficile pour la plupart d'eux. L'exercice leur a été transmis oralement et à l'aide d'une feuille d'exercice (en annexe 1) contenant des phrases courtes, un vocabulaire simplifié et des verbes d'action mises en valeur. Le temps accordé à chaque étape était aussi clairement explicité avec une dose de souplesse.

J'ai donc conçu l'exercice sous forme de jeu de rôles par petits groupes de deux où chacun·e, à tour de rôle, devait se mettre dans la peau d'un client imaginaire et d'un·e graphiste. Les groupes ont été désignés pour favoriser un équilibre et une complémentarité de personnalités. Ce choix, outre le fait de stimuler une forme ludique d'apprentissage et de renforcer le lien entre les apprenant·es, avait aussi comme objectif de réduire le stress généré par le fait de se retrouver face à un·e inconnu·e dans un rôle avec une certaine responsabilité. Une fois les deux rôles joués, chaque apprenant·e devait mettre ses notes au propre et les soumettre au groupe pour une évaluation commune. Pour l'étape suivante, chacun·e devait établir une *check-list* de questions à poser à un client lors d'une séance de prise de commande.

RÉSULTATS

Conçu pour durer 3-4 heures en tout, l'exercice à été très bien accueilli dès le départ. Après une matinée où chacun·e a travaillé dans son coin, sur des commandes internes de l'atelier, j'ai senti d'emblée un enthousiasme de la part des apprenant·es à l'idée d'essayer quelque chose de différent et de pouvoir travailler en duo. Le séquençage des étapes avec des horaires définis pour le travail à rendre a très bien marché et a prouvé que la plupart des apprenant·es de cette formation a besoin d'un cadre bien défini pour pouvoir évoluer. Le résultat (l'ensemble des notes prises) a relevé des connaissances à la hauteur de ce qui était attendu mais aussi la difficulté flagrante de certains à prendre des notes et même à écrire à la main, tout court.

L'évaluation commune de l'exercice s'est faite naturellement sans que je l'instaure et les apprenant·es se sont mises à parler ouvertement de certaines de leurs difficultés. Cela a montré un climat de confiance motivé en grande partie par le type d'exercice. Une apprenante a expliqué qu'elle écrivait très lentement et qu'elle avait de la peine à lire sa propre calligraphie. Un autre s'est dit envahi par le stress, perdant une partie de ses moyens. « Je ne vais pas y arriver » se disait-il - mais malgré cela il a quand même fourni un travail qui n'avait rien à envier aux autres.

Pour consolider les acquis, j'ai donné la fin de l'exercice à faire (tous ensemble) une semaine plus tard, en espérant que tou·tes se rappellent des améliorations à apporter à leur notes : il s'agissait d'établir une *check-list* de prise de commande, à utiliser dans des futurs rendez-vous clients. Aucun·e d'entre eux ne se souvenait des remarques faites une semaine plus tôt et entre autres iels n'avaient pas pris de notes...

11 <https://insos.ch/formation-fpra/>

J'ai donc décidé de tenter un autre exercice, où iels auraient l'opportunité d'exercer la prise de notes avec la possibilité de re-écouter ce qui avait été dit - c.à.d. en regardant un exposé sur une vidéo (voir l'exercice 2 en annexe).

RÉSULTATS DE L'EXERCICE 2

Donné dans le même contexte que le premier exercice (en ligne sur Discord, avec des consignes orales et écrites), cet exercice a bien fonctionné au niveau du timing proposé, 3 apprenant-es sur 4 ayant fini aisément dans les délais prévus. Les résultats postés par chacun-e sur la plateforme ont aussi clairement démontré que le fait de pouvoir revenir en arrière pour re-écouter ce qui avait été dit dans la vidéo, améliorait la quantité et la qualité des notes prises et par conséquent, augmentait leur confiance en soi. Par contre les consignes n'ont pas toujours été suivies à la lettre ou alors seulement à moitié. Par rapport aux objectifs fixés, iels ont tou·tes réussi à se concentrer sur leur texte et ont, en partie, réussi à se servir de leurs notes pour restituer le contenu de la vidéo. Par contre iels ont eu de la peine à distinguer l'information essentielle et à employer des abréviations dans leur prise de notes.

CONCLUSION

Même si les démarches inclusives testées relèvent de techniques très basiques, il est important de souligner ô combien elles favorisent de manière exponentielle les capacités d'apprentissage du public cible, ne serait-ce que par l'instauration d'un climat de dialogue et d'échanges où chacun-e a un espace de parole et d'écoute. Le groupe d'apprenant-es se connaît depuis deux ans, certains plus - du coup les exercices et la structure inclusive mise en place représentaient une nouvelle façon d'être ensemble permettant de générer, entre eux, des notions comme l'écoute, le respect, le partage et la solidarité. Le fait d'être en ligne (avec audio mais sans la vidéo) et sans les distractions habituelles, a peut être même contribué à cette atmosphère où les différences individuelles se sont dissipées au bénéfice d'une force et d'un élan commun. Les mêmes exercices donnés sans l'apport inclusif auraient renforcé l'individualisme et la concurrence tout en mettant en exergue les différences de niveau. Cela aurait amené de la frustration et du découragement pour la plupart d'entre elles-eux, voire de l'exclusion pour les plus vulnérables.

Les 2 exercices proposés étaient liées directement aux activités quotidiennes de l'atelier - ils avaient un aspect concret et accessible à tous - avec quelques apports théoriques. Les apprentissages pourront être réévalués, à travers des mises en pratique régulières. Par contre, je constate que des techniques comme la prise de note, réunissant plusieurs compétences, méritent d'être d'avantage décortiquées pour permettre un apprentissage plus progressif d'un groupe présentant les difficultés citées précédemment. Il faut aussi avoir la lucidité de se dire que certain-es n'arriveront pas à assimiler certaines de ces compétences, vu le retard scolaire subi, le blocage psychologique ou le contexte familial contraignant dans lequel iels évoluent. L'exemple le plus flagrant des limites existantes, est celui d'un des apprenants pour qui le travail en ligne est très difficile et qui est resté muet tout au long des exercices proposés, coupant son micro du matin au soir et se refusant de parler avec le groupe. Une difficulté que j'ai prise en compte de manière partielle, en l'incluant systématiquement dans les discussions, mais qui nécessitait une prise en charge individuelle qui n'était pas possible dans ce contexte.

OUTILS ET BONNES PRATIQUES

- Consignes orales et écrites, courtes et claires
- Dans le travail en sous groupe, former des groupes équilibrés et complémentaires
- Favoriser l'aspect ludique du jeu de rôle pour stimuler un apprentissage par le plaisir
- Simulation de situations concrètes en lien avec ce que chacun-e a déjà vécu
- Souplesse au niveau du contenu et des délais. Le formateur a constamment un rôle de médiateur, distribuant la parole à tou·tes.

Par ailleurs, le langage simplifié, appelé également FALC¹² (facile à lire et à comprendre) est un langage qui facilite la compréhension pour les personnes qui ont de la peine à lire. Il propose une version simplifiée d'un

12 Info Handicap: https://www.info-handicap.ch/images/stories/pdf/Guide_ReglesFacileAlire.pdf

texte qui permet d'être comprise, entre autres, par les personnes déficientes intellectuelles pour qui, plus un texte est compliqué, moins il est compris. Cette catégorie de personnes comprend notamment les personnes qui ont de la peine à apprendre, les personnes âgées et les personnes qui ne parlent pas bien le français.

ETUDE DE CAS 2 – EMMANUELLE

EXPÉRIENCE:	Éviter l'auto-dénigrement par le partage d'expériences.
CONTEXTE:	Atelier en présentiel. Dans une salle, les tables sont en rond autour du formateur.
PUBLIC:	5 personnes: femme 65+ niveau moyen, femme 50+ niveau bas, homme 30+ niveau semi-pro, homme 40+ niveau élevé, femme 20+.
OBJECTIF:	Éviter la perte cognitive par l'auto-dénigrement, empêcher les stratégies de fuite, donner confiance en l'apprenant-e, permettre à l'apprenant-e de mieux évaluer son niveau.
OUTILS:	Chacun-e a son matériel informatique, une table, un moyen papier de prendre des notes.
RÉSULTATS:	Meilleure compréhension de son niveau et de celui des autres, prise de conscience des difficultés rencontrées par les autres apprenant-es, participation active des apprenant-es, meilleur engagement dans le processus d'apprentissage.

Lors de l'animation d'un atelier d'entraide numérique en présentiel, les participants sont 5 et les niveaux de compétences, l'âge (25 ans à 80 ans), les origines (vaudois ou d'autres cantons suisses, immigrés, enfants d'immigrés), les formations, ainsi que les objectifs des apprenant-es sont différents.

L'auto-dénigrement est néfaste pour les apprenant-es sur 2 points: d'abord il ralentit l'apprentissage en générant de la dépression, ensuite il est souvent utilisé comme moyen de fuite, afin d'éviter d'affronter le changement. Le but, ici, est d'utiliser le partage d'expériences de plusieurs apprenant-es pour varier les points de vue de l'apprenant cible sur ce qu'il considère comme insurmontable.

EVALUATION

L'apprenante-cible (femme, plus de 65 ans), pense qu'elle n'arrivera jamais à réaliser l'objectif pédagogique de l'exercice. «En informatique, de toute façon, je n'y comprend rien. C'est un truc de jeune, les ordinateurs». En tant que formateur, je me vois dans une impasse: cette réponse est destinée à éviter un échec de l'exercice et à ne pas continuer l'apprentissage. Ce que l'apprenante-cible considère comme source de tous ses problèmes, c'est son âge et non son statut d'apprenante. Il faut bloquer ce comportement rapidement, avant que cela ne devienne une stratégie d'évitement. Le meilleur moyen est de se tourner vers d'autres apprenant-es et de leur poser une question générale sur l'objectif pédagogique. Plusieurs apprenant-es prennent la parole. Plusieurs admettent ne pas connaître l'objectif pédagogique et d'autres le connaissent. Un apprenant (homme, 25-30 ans) raconte alors comment il a «galéré la première fois qu'il a dû s'y mettre». Après ce moment de partage, je prends la parole pour expliquer (une nouvelle fois pour l'apprenante-cible) l'objectif pédagogique et pour remettre l'exercice sur les rails. L'apprenante cible remarque qu'elle n'est pas la seule à prendre des notes.

RÉSULTATS

Les préjugés que l'apprenante-cible avait sur son âge ont sûrement été utilisés de nombreuses fois comme stratégie d'évitement. En s'auto-critiquant sur quelque chose qui ne peut pas être changé, l'apprenante-cible profite d'une sorte d'immunité face à l'échec, mais ce faisant, elle dénigre sa propre perception d'elle-même et freine ses capacités cognitives par dépression.

Si l'apprenante-cible avait été entourée de personnes du même âge, cette stratégie aurait pu continuer de fonctionner longtemps. Par contre en étant exposée aux expériences et retours des apprenants ne partageant pas son profil, elle peut découvrir par elle-même que cette stratégie ne tient pas. L'apprenante-cible ayant repris confiance en elle, nous avons pu continuer les exercices vers son objectif, d'apprentissage.

Plus tard, devant un autre exercice, elle ré-utilisera cette stratégie, mais s'auto-corrigera d'elle-même. L'expérience est considérée comme un succès. L'exposition à une diversité d'âge et d'expérience a permis aux apprenant·es de construire un esprit plus ouvert et plus propice à l'apprentissage.

OUTILS ET BONNES PRATIQUES

- Écoute active envers les apprenants.
- Prendre du temps pour les expériences de vies dans le cours, elles vont permettre d'arracher les préjugés à la racine.
- Prendre garde à des comportements répétés, principalement ceux de jugement de la personne.
- Rester attentif aux disponibilités/difficultés des apprenants (sans pour autant devenir leur *baby-sitter*).
- Prendre l'habitude de corriger les formulation à problèmes.

ETUDE DE CAS 3 – JULIEN

EXPÉRIENCE :	Sensibilisation à la diversité culturelle et de genre.
CONTEXTE :	Formation en présentiel: onboarding des nouveaux bénévoles.
PUBLIC :	5 jeunes entre 24 et 31 ans.
OBJECTIF :	Evaluer le niveau de diversité du formateur et des apprenant·es afin de mettre en place des pistes de réflexions inclusives.
OUTIL :	Questionnaire et tableau d'évaluation individuel.
RÉSULTAT :	Grâce au questionnaire et au tableau d'évaluation, il est possible d'avoir une première vue d'ensemble du niveau de sensibilité du groupe quant aux thématiques de D&I.

DÉROULEMENT

Impact Hub est un laboratoire d'innovation qui rassemble des personnes engagées pour permettre la transition vers un avenir plus inclusif et respectueux. Dans le cadre du processus d'accueil, d'orientation et d'insertion des nouveaux bénévoles au sein de l'espace de travail, une séance de formation est organisée régulièrement afin de créer une culture d'entreprise et de partager des valeurs communes. Dans le but de renforcer la notion de D&I, j'ai proposé deux types d'outils avec différentes formes sociales, afin de prendre conscience du niveau de sensibilité individuel, avant de procéder à la suite de la formation thématique.

Après avoir adapté et testé les questions sur moi-même, l'objectif consistait à mesurer le niveau de conscience des volontaires par rapport à leurs propres privilèges et biais inconscients : les apprenant·es ont d'abord dû compléter le questionnaire et le tableau séparément, ensuite ils ont pu discuter de leurs résultats en deux sous-groupes (10'mn) puis restituer leurs conclusions en plénière (15'mn).

1) TESTER MES PRIVILÈGES

Veillez répondre aux questions suivantes par oui ou par non : pour chaque réponse négative (non), comptez un (1) point et calculez votre total. Votre score final vous donnera un aperçu de vos privilèges ou biais inconscients (0 = peu < 20 = très privilégié·e). Voir l'exercice dans l'annexe 3.

2) PANORAMA DE DIVERSITÉ

En dehors de votre cercle familial, choisissez 2 x 5 personnes dans votre entourage personnel et professionnel proche, en qui vous estimez avoir confiance. Veillez mettre une croix lorsque, par rapport au critère indiqué, la personne présente une différence par rapport à vous. Votre score final reflétera votre panorama de diversité relationnelle (0 = faible < 100 = très riche). Voir tableau en annexe 4.

CONCLUSION

Pendant la majorité des échanges, les apprenant·es disent avoir beaucoup appris sur leurs propres biais cognitifs et privilèges. Les débats en sous-groupes ont été bienveillants et constructifs, certains plus animés que d'autres. Lors de la mise en commun finale, deux personnes ont dit avoir déjà une sensibilité préalable et trouvaient « normal » d'aborder ces questions. En revanche un apprenant a dit avoir trouvé intéressant mais se demandait s'il ne fallait pas se concentrer plutôt sur de *vrais* problèmes (changement climatique, Covid etc...) car pour lui la diversité est contextuelle et souvent source d'humour (« entre potes, c'est pour rigoler! »). Il ressort de cette expérience que c'est d'autant plus pertinent de sensibiliser à la question de D&I dans un cadre professionnel afin de garantir le respect mutuel, poser des normes communes et ainsi favoriser l'inclusion des participant·es.

RECOMMANDATIONS ET PISTES D'EXPLORATION

L'Enseignement Culturellement Adapté¹³ (ECA) développé dans les années 1990 par la Dr. Gloria Ladson-Billings fait référence à un ensemble de principes qui intègrent un contenu culturel afin d'améliorer l'inclusion: il reconnaît la légitimité des héritages culturels des différents groupes ethniques, qui affectent à la fois les dispositions, les aptitudes et les attitudes des apprenant·es en les considérant comme un contenu digne d'être enseigné. Voici trois idées principales pour mettre en pratique l'ECA:

- Favoriser l'inclusion en créant un environnement d'apprentissage dans lequel apprenant·es et enseignant·es se sentent respecté·es et connecté·es les un·es aux autres; Exploiter le référentiel culturel des élèves en cherchant des moyens pour utiliser et partager les compétences, les connaissances et les forces respectives.
- Contextualiser l'enseignement: encourager les étudiant·es à faire le lien avec leur vie actuelle, ce qui aide à trouver une pertinence personnelle dans les concepts, les compétences et les valeurs du cours; Incorporer des aspects ayant trait aux différentes cultures et des références pluriculturelles universelles.
- Développer une attitude positive à l'égard de l'apprentissage en offrant des options qui aident à trouver une pertinence personnelle dans les concepts, les compétences et les valeurs du cours; Renforcer le sens par le biais de normes et de pratiques engageantes qui stimulent différentes perspectives.
- *Diversity handouts*

4. CONCLUSIONS



A travers cette recherche aussi bien théorique que pratique, nous avons pu constater à quel point l'inclusion pédagogique donne le sentiment d'être respecté et valorisé pour ce qu'on est en tant qu'individu au sein d'un groupe. C'est d'autant plus pertinent dans le cadre d'une formation, ce qui amène un niveau d'énergie, d'engagement et de soutien mutuels, et permet aux apprenant-es de donner le meilleur de soi-même. L'inclusion de la diversité sous-entend souvent un changement de mentalité, de posture et de culture qui se situe davantage au niveau d'un « savoir-être » que l'on introduit dans notre « savoir-faire » de formateur·trice. La gestion de la diversité requiert ainsi une attitude constante d'ouverture, de souplesse et de créativité qui, nous le croyons, finiront pas être contagieux dans un groupe. Elle permet ainsi à chaque apprenant-e d'évoluer selon ses capacités et son rythme.

La capacité cognitive des apprenant-es dépend donc directement de leur manière de se sentir et la posture des formateurs·trices joue une part essentielle dans la façon d'aborder l'enseignement : l'objectif pédagogique est d'accueillir la diversité et d'ouvrir des horizons pour faciliter l'inclusion, en offrant un terrain de découverte personnelle et relationnelle uniques qui stimulent la confiance en soi et l'ouverture vers l'autre.

Enfin, et peut-être ironiquement, il ne s'agit au fond pas tant de promouvoir la diversité que de reconnaître simplement la singularité et l'originalité de chaque individu, dans le respect de normes andragogiques, afin que le processus d'apprentissage ne soit pas formateur en termes de « formatage » mais plutôt envisagé comme une réelle « formation », synonyme d'exploration, d'incitation et d'inspiration.

BIBLIOGRAPHIE & SOURCES

RESSOURCES

- Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 - Unesco (2020 Inclusion et éducation : tous, sans exception. <https://gem-report-2020.unesco.org/fr/thematique/>)
- Poverty Impedes Cognitive Function - Anandi Mani, Sendhil Mullainathan, Eldar Shafir and Jiaying Zhao (2013) <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1238041>
- Les Identités meurtrières - Amin Maalouf (1998)
- Code de l'action sociale et des familles: Article L114 https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006796446/
- Entre gris clair et gris foncé - Jean-Jacques Goldman (1987)
- Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles - Article 4.1 <https://fr.unesco.org/creativity/diversite-culturelle>
- The Framing of Decisions and the Psychology of Choice - Amos Tversky and Daniel Kahneman (1981) https://www.uzh.ch/cmsssl/suz/dam/jcr:fffff-fad3-547b-ffff-ffffe54d58af/10.18_kahneman_tversky_81.pdf
- L'information pour tous: Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre (FALC) (2009) https://www.info-handicap.ch/images/stories/pdf/Guide_ReglesFacileAlire.pdf

- A 50-State Survey of Teaching Standards (New America Report) - Jenny Muñiz (2019), <https://www.newamerica.org/education-policy/reports/culturally-responsive-teaching/>
- Le passeport ou le diplôme ? Etude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration. - FIBBI, R., KAYA, B., PIGUET, E. (2003) Rapport de recherche 31/2003 du Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population, Neuchâtel
- L'Idéologie raciste. Genèse et langage actuel. - GUILLAUMIN, C. 2002 (1972) Paris : Gallimard, Coll. Folio essais (no 410).
- Promouvoir la diversité et l'inclusion grâce à des ajustements sur le lieu de travail - Organisation internationale du Travail · Genève, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_norm/-declaration/documents/publication/wcms_560775.pdf
- Our Dead Behind Us : Poems - Audre Lorde (1986)
- Le handicap invisible - Wikipédia https://fr.wikipedia.org/wiki/Handicap_invisible
- Ressources pour le personnel enseignant et administratif - Université de Laval. <https://www.aide.ulaval.ca/situation-de-handicap/ressources-pour-le-personnel-enseignant/>
- Base légales en suisse dans le domaine du handicap et de leur inclusion - Inclusion Handicap, association faitière des handicaps de suisse, <https://www.inclusion-handicap.ch/fr/droit/bases-juridiques-30.html>
- Les enseignantes et enseignants face à la diversité culturelle et de genre - Barbara Pfister Giauque, ElettraFlamigni, Isabelle Caprani, Lorraine Dufour, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) (2012). https://edudoc.ch/record/104978/files/2012_04_diversite_culturelle.pdf

ARTICLES

- Cairn Info - Martine Brasseur (2009) Vers une gestion de la diversité des genres. Une approche par le sentiment identitaire. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2009-8-page-380.htmPB>
- Hofstede Insights (2020) Why is managing cultural diversity important? <https://news.hofstede-insights.com/news/why-is-managing-cultural-diversity-important>
- Houghton Mifflin Harcourt - Dr. Tyrone C. Howard (2020) Culturally Responsive Teaching Strategies and Instructional Practices. <https://www.hmhco.com/blog/culturally-responsive-teaching-strategies-instruction-practices>
- Le journal del'UNIGE - Alexandra Charvet Lutter contre le sexisme s'apprend dans les auditorios <https://www.unige.ch/lejournel/vie-unige/printemps-2022/clash/>
- Réseau ÉdCan - Emilie Doutreloux, Alexandra Auclair Repenser le système éducatif pour plus d'équité, de diversité et d'inclusion : un pari possible? <https://www.edcan.ca/articles/repenser-le-systeme-educatif-pour-plus-dequite-de-diversite-et-dinclusion-un-pari-possible/?lang=fr#:~:text=En%20%C3%A9ducation%2C%20le%20trio%20-%C3%A9quit%C3%A9,pour%20les%20membres%20du%20personnel>

Exercices

LA PRISE DE COMMANDE

Jeu de role client & graphiste

Objectifs

- Prendre une commande auprès d'un client
- S'exercer à demander des questions utiles pour la commande
- Se mettre dans la peau d'un client et d'un graphiste
- S'exercer à prendre des notes

Temps

14h - 17h (à livrer en fin de journée)

Déroulé

- 1) **Chacun s'imagine client** (chef d'entreprise, directeur d'une institution, musicien, start-up, association, boutique de mode, etc...) et **prépare une demande de travail graphique** à notre atelier de graphisme. La demande ne doit pas dépasser 3 supports différents.
- 2) Ensuite vous **vous mettez par groupes de 2** et vous allez **simuler une réunion** de prise de commande à tour de role. Celui qui joue le graphiste doit **demander des questions** à son client pour pouvoir réaliser la commande.
- 3) Une fois que les 2 parties ont joué les 2 roles, **chacun prépare un doc avec les infos** de sa commande et la donne au groupe qui fera **une vérification**.
- 4) rdv à 16h00 pour **discussion**.

Evaluation

- Chacun **améliore ses notes** en rajoutant les points discutés.
- Chaque groupe **fait un GUIDE PRATIQUE** pour la prise de commande.
- **Faire valider ces 2 étapes** par un responsable.
- **Nouveau jeu de role** avec Laura et Olivier N comme clients. Utiliser le guide pour vous aider.

Exercices

Quelques	qqs
Quelqu'un	qqn
Quelque chose	qqch
Temps	tps
Comme	cm
Pourquoi	pq
Parce que	pcq
C'est-à-dire	cad
Dans	ds
Tout	tt
Donc	>
Plus ou moins	~
Souvent	svt
Travail	trv
Beaucoup	bcp

Je m'exerce à PRENDRE DES NOTES

Objectifs

- Se concentrer (entendre et comprendre).
- Savoir distinguer les informations importantes des informations moins importantes.
- Utiliser des abréviations et des symboles graphiques pour la prise de notes
- Savoir utiliser ses notes pour un résumé oral
- Gagner de la confiance (Yes, I can !)

Déroulé

- 1) Muni d'un stylo et une feuille de papier A4, **regardes la vidéo** <https://www.youtube.com/watch?v=wSYsVXKqy4M> en entier. Elle ne dure que 3 min.
- 2) **Repères les mots clés** de ce qui est dit et **notes les** PENDANT que tu visionnes.
- 3) **Regarde la vidéo** une 2^{ème} fois et **complète tes notes** en utilisant des abréviations et des symboles graphiques. Tu peut arreter la vidéo, pour te permettre de finir d'écrire.

ATTENTION !!!

Tu **ne doit pas écrire mot par mot** ce que dit la vidéo - interdit d'écrire des phrases en entier. Le but c'est de raccourcir.

- 4) Une fois toutes les notes prises, **soulignes l'information que tu trouves importante.**
- 4) Notes tous les mots ou phrases que tu ne comprends pas. Trouves leur signification sur Google.

Délais

Regarder la vidéo et resumer : 30 min.

Regarder la vidéo une 2^{ème} fois et compléter les notes : 30 min.

Souligner les mots et phrases clé : 15 min.

Evaluation

Chacun envoie une photo de ses notes. Un apprenant retranscrit, à haute voix, ce qu'il a retenu de la vidéo, à l'aide de ses notes

ANNEXE 3

TESTER MES PRIVILÈGES

Veillez répondre aux questions suivantes par oui ou par non: pour chaque réponse négative (non), comptez un (1) point et calculez votre total. Votre score final vous donnera un aperçu de vos privilèges ou biais inconscients (0 = peu < 20 = très privilégié·e).

1	Avez-vous déjà eu l'impression que les gens vous dénigrent à cause de votre différence ?	
2	Exercez-vous un métier imposé ou que vous n'aimez pas ?	
3	Votre intelligence a-t-elle été remise en question à cause de votre façon de parler ?	
4	Vous est-il arrivé de manquer une opportunité en raison de votre genre ?	
5	Vous êtes-vous déjà senti seul·e parce que vous n'avez personne à qui vous identifier ?	
6	Avez-vous déjà été préoccupé·e par le fait de gagner juste assez d'argent pour joindre les	
7	Avez-vous été harcelé·e sexuellement sur votre lieu de travail ?	
8	Avez-vous déjà dû dissimuler un handicap physique, mental ou social ?	
9	Hésitez-vous des fois à montrer votre affection à votre partenaire en public ?	
10	Avez-vous parfois l'impression d'être mis·e à l'écart à cause de vos capacités intellectuelles ?	
11	Toilettes hommes ou femmes : avez-vous déjà hésité sur lesquelles utiliser ?	
12	Avez-vous déjà ressenti une discrimination en raison d'un critère physique ?	
13	Avez-vous déjà dû cacher votre sexualité à des collègues ou à des proches ?	
14	Devez-vous parfois cacher vos croyances religieuses en fonction du contexte ?	
15	Vous êtes vous déjà senti·e trop gros·se ou trop maigre ?	
16	Avez-vous des difficultés à vous reconnaître dans le genre qui vous a été attribué à la	
17	Avez-vous déjà eu l'impression d'être discriminé·e à cause de la couleur de votre peau ?	
18	Hésitez-vous parfois à exprimer vos émotions avec vos proches, sans peur du jugement ?	
19	En situation de détresse, avez-vous déjà hésité à faire appel aux services de police ?	
20	Avez-vous trouvé toutes les questions ci-dessus appropriées, pertinentes et légitimes ?	

