



## Éducation Inclusive : Des élèves Ressources

### **Comment la collaboration entre pairs peut-elle aider l'enseignant à gérer la diversité de sa classe ?**

Analyse du CEFES/In-ULB

Mai 2020

Introduction.....	2
Pourquoi et comment la collaboration entre pairs participe à une éducation inclusive ? .....	3
Pour une pédagogie universelle .....	3
Vers des pratiques équitables.....	3
Lignes directrices de la pédagogie universelle et apprentissage coopératif .....	3
Exemple d'une collaboration entre pairs : Observations .....	5
Le projet.....	5
Réfléchir à l'espace.....	5
Observation de chaque espace .....	6
Notre analyse .....	7
Conclusion .....	8

## Introduction

L'enseignement inclusif nécessite un changement radical de point de vue sur l'éducation, et pour cela, il est nécessaire de clarifier les concepts. Pour une analyse détaillée, nous renvoyons les lecteurs vers notre analyse « Intégration scolaire – école inclusive : de quoi parle-t-on et de quoi devrait-on parler ? » accessible sur le lien suivant : <https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/10/Analyse-1-Juin-2019.pdf><sup>1</sup>.

Pour être dans un processus inclusif, il est nécessaire de promouvoir une société qui respecte toutes les différences, qui perçoit la diversité comme une richesse, qui permet des parcours de vie avec le souci d'une équité et d'une égalité des chances pour chacun et qui crée des environnements scolaires rencontrant les besoins de tous.

L'inclusion est un processus qui se co-construit et qui suppose de s'occuper des besoins de tout un chacun mais aussi de se préoccuper des élèves à risque, ceux qui sont marginalisés, exclus ou en décrochage (et pas seulement des élèves dits en situation de handicap). Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, un développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire.

Pour évoluer vers l'inclusion scolaire au sens défini plus haut, il faut premièrement partager certaines valeurs, qui doivent donc être communément admises. Parmi celles-ci, nous retrouvons le fait que l'éducation de tous doit être le défi majeur et prioritaire à relever dont l'objectif est la pleine participation de chacun à la vie sociale, en fonction de ses compétences propres.

*Considérer que tout enfant peut apprendre (principe d'éducabilité).*

*Respecter les besoins de chaque élève mais aussi des professionnels et des parents.*

*Reconnaître les différences interindividuelles, les compétences de chacun et mettre ces compétences au service de la collectivité.*

## Pourquoi et comment la collaboration entre pairs participe à une éducation inclusive ?

### Pour une pédagogie universelle

L'éducation inclusive se base sur une pédagogie qui déplace le regard des caractéristiques individuelles des élèves jugés différents vers les attitudes et pratiques de la société à leur égard. Cette pédagogie dite universelle conçoit la différence comme étant le produit d'interactions, créée notamment par l'environnement et n'est plus considérée comme étant uniquement inhérente à l'individu.

C'est aussi la société et, par conséquent, **le système scolaire** qui crée la différence, le handicap.

La question n'est donc plus de savoir si cette différence existe ou non, et si elle peut être diminuée pour se rapprocher davantage de la norme, mais plutôt comment cette différence est produite à travers nos yeux et nos pratiques, et celles des autres.

Cette façon de concevoir l'enseignement s'inscrit dans une rupture avec l'école traditionnelle en valorisant les différences et en accordant une place de choix à une gestion de la diversité d'élèves et de la pluralité des besoins.

### Vers des pratiques équitables

L'idée de l'inclusion vise la justice, pour que tous et toutes puissent exercer leurs droits. Toutefois, l'idée de pratiques « justes » va souvent de pair avec un traitement « égal » de tous les individus. Or,

l'égalité ne produit pas toujours un traitement juste

En revanche, l'équité s'en rapproche davantage. Il est donc important de bien distinguer équité et égalité, car ce sont deux processus différents. Dans un principe d'égalité, nous devons tous recevoir le même traitement, car on pense que c'est le traitement le plus juste. Pour assurer l'équité, il ne suffit pas de traiter tout le monde de la même manière, mais plutôt de s'assurer de prendre en considération les spécificités de chacun et d'éviter les inégalités potentielles.

### Lignes directrices de la pédagogie universelle et apprentissage coopératif

La pédagogie universelle se fonde sur un ensemble de lignes directrices :

1. **Offrir aux élèves de multiples moyens d'engagement**
2. Offrir aux élèves de multiples moyens de représentation
3. Offrir aux élèves de multiples moyens d'actions et d'expression

Dans cette analyse, **nous focaliserons le regard sur la première ligne directrice** de la pédagogie universelle, qui cherche à augmenter la motivation et l'engagement des élèves. Un des moyens proposés dans cet axe de réflexion, est de tirer parti de l'intelligence collective, à savoir : comment les élèves d'une classe ou d'une école, peuvent-ils devenir une ressource d'aide aux pairs ?

La perspective de cette pédagogie est donc collective et non plus individuelle : elle s'intéresse à l'accessibilité aux apprentissages de l'ensemble des élèves du groupe-classe et souhaite contribuer à la participation accrue de tous les élèves avec ou sans besoin spécifique. La coopération et la médiation entre pairs mettent à profit les différences entre élèves de manière à en faire des ressources pour l'apprentissage. En cela, elle est une manière de **prendre en compte la diversité des apprenants** et de la mettre au profit de tous.

Cette pédagogie entraîne une augmentation des échanges et des interactions entre pairs, ainsi qu'entre pairs et enseignants, et valorise ces interactions comme un moyen d'engagement supplémentaire.

Parmi **les avantages** de cette forme de co-enseignement, nous **trouvons l'implication des élèves**. Chacun trouve dans cette pratique une reconnaissance de sa personne, de son niveau d'apprentissage, se sent valorisé et aidé. Ensuite, il permet une **qualité d'interaction individualisée** qu'il y a trop peu dans les classes lorsqu'un enseignant est seul face à 25-30 élèves.

Il permet également de **mieux observer ses élèves**. Un enseignant seul passe malheureusement à côté de beaucoup de choses qu'il s'agisse de détection de problèmes de comportement, de problèmes de vue ou d'ouïe mais aussi de bonne compréhension des consignes. En prenant ses élèves comme pairs aidants, il peut prendre du recul, s'attarder plus longuement sur un élève, faire une analyse fine d'éventuels problèmes, etc.

Le partage des rôles leur permet d'observer leurs élèves dans une situation nouvelle, de se faire une autre image d'eux et de mieux comprendre les modes de fonctionnement du groupe.

D'autre part, **l'élève** n'est plus relégué à un rôle passif d'écoute, mais il **devient un acteur** dans ses apprentissages et celui de ses pairs. Sa motivation en est augmentée.

Enfin, le tutorat entre pairs **augmente l'efficacité de l'enseignement** en améliorant les progrès scolaires chez le tuteur et chez l'élève tuteuré. Ils contribuent, en plus, à diminuer les comportements perturbateurs.

Le recours à l'apprentissage coopératif nous semble donc important à valoriser au sein d'un enseignement inclusif.

## Exemple d'une collaboration entre pairs : Observations

### Le projet

Cet exemple est issu d'un projet de recherche-action, menée avec différentes écoles ordinaires de la région bruxelloise, dont le but est l'accompagnement de structures scolaires souhaitant être épaulées dans la mise en place de pratiques inclusives. Le lecteur pourra trouver quelques précisions supplémentaires concernant cette recherche, via l'article suivant : <https://www.cefes.be/projet-en-cours-promouvoir-lecole-inclusive-sensibiliser-former-creer-des-outils/>

Nous nous ciblerons ici sur l'exemple d'une école primaire, partenaire de ce projet.

Le premier objectif de travail visé dans cette école, était un soutien à la mise en place dans toutes les classes de périodes de travail en autonomie (c'est-à-dire de moments où les élèves travaillent seuls). Pour ce faire, nos actions furent divisées en trois temps :

1. Un premier temps de **formation** des enseignants aux concepts de l'éducation inclusive
2. Un deuxième temps d'**observation** des enseignants en classe, dans la mise en pratique de ce travail en autonomie. Nous précisons que, en nous basant sur les protocoles d'actions menées par d'autres chercheurs (notamment Philippe Tremblay), ces temps d'observations étaient filmés par deux caméras.
3. Au cours du troisième temps, des **séquences analysées et montées étaient projetées** à l'ensemble des enseignants afin qu'ils puissent observer la diversité de leurs pratiques et qu'ils puissent s'en enrichir. Nous visions également la possibilité de répondre par ces séquences à des questionnements spécifiques.

Dans cette analyse, nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'une des classes de 4<sup>ème</sup> primaire de cette école. Ceci car nous avons pu constater que l'enseignante valorisait particulièrement le travail collaboratif.

### Réfléchir à l'espace

Notre première observation concerne l'espace de la classe. En effet, l'espace est anticipé afin que des zones propres à l'aide entre pairs puissent se dérouler spontanément et de manière organisée.

Dans cette classe, nous distinguons 5 espaces distincts, aux fonctions différentes :

- 1) L'espace collectif, composé de 4 grandes tables de travail. Chaque grande table est occupée par 4 à 5 élèves.
- 2) Deux espaces d'aide collaboratifs, aux extrémités de la classe, afin de permettre un chuchotement qui ne dérange pas le reste du groupe.
- 3) Une table où l'enseignante rassemble quatre élèves ayant besoin de plus de soutien de sa part. Parmi ces quatre élèves, deux sont portugaises et parlent à peine le français, étant arrivées en Belgique quelques semaines plus tôt. Cet espace est également utilisé comme « point de questionnement » par les élèves de la classe ayant besoin de l'aide spécifique de leur enseignante.
- 4) L'espace « bureau de l'enseignante » qui, on le verra, sera utilisé par un élève de 6<sup>ème</sup>, en soutien supplémentaire.
- 5) L'espace d'auto-correction, où se trouvent les fiches auto-correctivee pour les élèves ayant terminé une activité.

#### Observation de chaque espace

L'espace collectif est étonnamment très calme, malgré les nombreux va-et-vient des élèves et les chuchotements venant des espaces d'aide. Les élèves sont concentrés sur leur tâche individuelle, certains d'entre eux utilisant un casque anti-bruit pour mieux s'isoler. En cas de besoin, l'un d'entre eux se fait appeler par un pair ayant besoin d'aide. Ils rejoignent alors un des espaces d'aide mis à leur disposition.

Les espaces d'aide collaboratifs sont rapidement pris d'assaut par deux duos. L'un des duos se compose d'un garçon aidant l'une de ses amies dans une activité de mathématiques. La consigne de collaboration est respectée : il tente de l'aider à trouver le raisonnement adéquat par elle-même, en guidant ses questions, en l'aidant à réfléchir sur l'outil qui l'aiderait (ex. ici : un abaque). Il prend son rôle très au sérieux : il s'agit d'aider son amie à progresser et on le sent pleinement investi par cette responsabilité. Nous observons également que, la consigne étant de ne pas donner la réponse mais de guider le raisonnement de son amie, il bénéficie en retour d'un apprentissage par la mise en action de ses fonctions exécutives. Il doit en effet s'empêcher de donner la bonne réponse (capacités d'inhibition), trouver d'autres explications lorsque son amie ne comprend pas (capacités de planification et de flexibilité), réguler l'énervement que lui procure l'échec de sa première tentative d'explication (capacités d'inhibition et d'auto-régulation), il doit également pouvoir prendre de la distance par rapport à sa propre compréhension de la matière, faire des hypothèses sur ce dont son amie a besoin de comprendre

et opérer une traduction en termes simples (capacité de décentration – théorie de l'esprit). On voit donc, à travers cet exemple, que l'apprentissage est partagé et multiple.

Le second duo est composé de deux filles qui s'aident sur une activité de conjugaison. On observe que l'une des deux stimule chez son amie la récupération en mémoire à long terme d'une règle de conjugaison, afin de l'aider à résoudre l'exercice. Elle tente donc de l'aider à trouver la bonne stratégie qui lui permettra d'avancer dans son activité.

Observons ensuite la table où se situe l'enseignante. Celle-ci s'est placée entre les deux élèves non francophones, et face aux deux autres élèves ayant un besoin d'aide soutenu. L'enseignante consacre la plus grosse partie de son attention à une activité d'apprentissage de base du français, commune à ses deux élèves. Elle est entrecoupée par des moments d'aide spécifique aux deux autres élèves de la table. Vers le milieu de la période, d'autres élèves viennent ponctuellement lui poser une question. Ce sont les élèves qui se déplacent vers elle, et non l'inverse, lui permettant de maximaliser son soutien spécifique. Notons également que cela permet aux élèves qui viennent vers elle, un petit moment d'action, de mouvement, et de relâchement attentionnel au sein de cette période.

Au moment où nous venons filmer notre séquence, un élève de 6<sup>ème</sup> n'ayant pu participer à une sortie avec son groupe, a rejoint notre classe de 4<sup>ème</sup>. Il s'agit d'un ancien élève de l'enseignante, qui connaît bien les qualités de celui-ci et lui propose de les mettre à profit pour l'aider. A nouveau, on sent chez cet élève beaucoup de plaisir et de satisfaction dans l'investissement de son rôle de co-enseignant. Cet élève est alors assis à l'espace-bureau de l'enseignante et les élèves en difficulté viennent à lui pour plus d'explications.

Enfin, le dernier espace est consacré à l'auto-correction. Les élèves s'y regroupent afin de trouver la fiche auto-corrective de leur activité. En cas d'incompréhension, ils ont alors les différents systèmes d'aide décrits dans les espaces précédents.

### Notre analyse

Nous trouvons dans le fonctionnement de cette classe, un exemple efficace de travail collaboratif et inclusif.

Tout d'abord, parce qu'il permet à l'enseignante de focaliser son attention sur les élèves ayant le plus besoin de son aide. Grâce à une certaine forme de graduation des difficultés et des formes d'aides à leurs apporter, l'enseignante peut déléguer une partie de son attention, et la libérer pour **agir plus spécifiquement**. Elle sort donc d'un enseignement qui serait égal pour tous, et

permet plutôt un **enseignement équitable**, c'est-à-dire répondant aux besoins propres à chaque élève.

De la même manière, l'enseignante prend en compte et **utilise la diversité** de sa classe et des formes d'apprentissage de ses élèves. Chaque élève apprenant d'une façon qui lui est propre, transmet, en donnant de l'aide à un pair, sa manière de comprendre et d'apprendre.

Ensuite, nous avons pu constater qualitativement que, dans les situations d'aide entre pairs, **les deux élèves** évoluent dans leur apprentissage. L'un par le soutien apporté par son ami et le guidage de son raisonnement, l'autre par une stimulation de ses fonctions exécutives, qui on le sait, participent à la création de nouveaux apprentissages. L'apprentissage collaboratif permet de ce fait, une stimulation importante des fonctions exécutives chez les élèves aidants.

De manière plus marginale, on pourrait également pointer le fait que ce type de travail permet aussi aux élèves de se déplacer quelque peu, de chuchoter, donc permet une sorte de mouvement au sein de la classe, qui peut être vu comme une brève période de **repos attentionnel**. Soulignons de plus que, assez étonnamment, il n'augmente pas le niveau de bruit au sein de cette classe. L'organisation de l'espace permet en effet un contrôle rapide et effectif de l'enseignante sur ce qui s'y passe.

Enfin, soulignons la présence de l'élève de 6<sup>ème</sup> année, qui fut une aide précieuse lors de cette période. Et notons qu'il s'agit plus largement d'une proposition originale de cette école : il est, en effet, prévu que chaque élève de 6<sup>ème</sup> ayant terminé son plan de travail peut aller fournir de l'aide dans les autres classes. On le voit donc, la collaboration est une pratique stimulée au sein de toute l'école et valorisée par **la direction**.

## Conclusion

Le travail collaboratif, et l'utilisation de **l'intelligence collective** de manière générale, est un des points pouvant aider à mettre en place une pédagogie plus inclusive. Nous avons pu constater qu'il soulageait l'enseignante, l'aidait à individualiser son travail, à tenir compte de la diversité de sa classe et même de l'utiliser, et qu'il est une source de stimulation, de motivation et de progrès pour l'ensemble des élèves.

Au cours de notre recherche-action, nous avons régulièrement constaté une réticence de la part des enseignants quant au travail collaboratif. Il semble à la fois être attirant, et en même temps véhiculer certaines croyances. En effet, nombreux sont les enseignants qui mettent en doute



l'aide apportée par les élèves entre eux. Est-ce qu'ils aident/se font aider réellement ? Est-ce qu'ils ne font pas que recopier les réponses ? Est-ce qu'ils guident sans donner la réponse ?

Il est vraisemblable que dans notre exemple, l'enseignante croit pleinement aux avantages de la collaboration entre pairs, et la stimule continuellement. Ses élèves ne peuvent donc que la suivre dans le fonctionnement mis en place.