



Accompagner des équipes scolaires dans la mise en place d'une pédagogie inclusive : Apports d'une intervention filmée au sein de la classe

Analyse du CEFES/In-ULB

Mai 2020

| | |
|--|---|
| Introduction..... | 2 |
| Cadre théorique..... | 2 |
| Mise en place des interventions : Observation d'une classe du projet | 3 |
| Demandes de l'enseignant | 3 |
| Observations de la classe | 4 |
| Retour sur les séquences filmées et discussion avec l'enseignant..... | 4 |
| Analyse de l'intervention et conclusion..... | 5 |

Introduction

Depuis le début de l'année 2019, une recherche-action de deux ans est menée par le CEFES/In-ULB afin de promouvoir l'éducation inclusive. Ce projet a pour but d'accompagner des équipes scolaires de l'enseignement ordinaire dans leur volonté de poursuivre le processus inclusif au sein de leur école.

La recherche s'inscrit dans le cadre de la ratification par la Belgique de la Convention ONU relative aux droits des personnes handicapées (2009). Elle vise à aider de manière très concrète des écoles fondamentales et secondaires à progresser vers un enseignement inclusif selon les principes de la pédagogie universelle, c'est-à-dire en rencontrant les besoins éducatifs de TOUS les élèves. Sans oublier la prise en compte des initiatives du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Parmi les actions menées dans ce projet, nous retrouvons la création de matériel de sensibilisation et de formation ; la création de modules de cours à distance disponibles sur site ; ainsi que la mise en place d'un travail participatif et créatif pour envisager des solutions possibles au niveau de la gestion de classe, du partenariat parents-professionnels et des principes de la pédagogie universelle.

Cadre théorique

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce projet est celui de l'inclusion. Afin de bien comprendre les enjeux des différences entre le système scolaire actuel et celui visé par l'inclusion, nous renvoyons le lecteur vers l'article suivant : <https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2020/04/Strat%C3%A9gies-%C3%A9cole-inclusive.pdf>

Comme explicité précédemment, un enseignement inclusif suit les principes de la pédagogie universelle, c'est-à-dire qu'il rencontre les besoins éducatifs de TOUS les élèves.

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, créées 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.

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

- **Offrir aux élèves de multiples moyens d'engagement**
- Offrir aux élèves de multiples moyens de représentation
- Offrir aux élèves de multiples moyens d'actions et d'expression

Dans cette analyse, nous focaliserons notre regard sur la **1^{ère} ligne directrice** de la pédagogie universelle, qui cherche à augmenter la motivation et l'engagement des élèves.

Mise en place des interventions : Observation d'une classe du projet

L'exemple suivant est issu du travail collaboratif entre notre équipe et l'équipe scolaire d'une école primaire participant à la recherche. Chaque école du projet étant à un stade différent dans leur processus d'inclusion, et ayant de ce fait des besoins différents, nous avons ajusté nos interventions en fonction des demandes de chaque école. Toutefois, les procédés d'action furent communs à tous et divisés en trois temps :

- Un premier temps de formation des enseignants aux concepts de l'éducation inclusive, ou d'information par rapport à notre démarche.
- Un deuxième temps d'observation des enseignants en classe, en fonction des demandes ciblées par la direction ou les enseignants. 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.
- Au cours du troisième temps, des séquences analysées et montées étaient projetées à l'enseignant avec qui l'équipe travaillait afin qu'il puisse bénéficier d'un autre regard sur le fonctionnement de sa classe. Nous visions également la possibilité de répondre par ces séquences à des questionnements spécifiques de l'enseignant.

Dans cette analyse, nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'une des classes de 6^{ème} primaire de cette école. Il fut convenu avec cette équipe déjà bien avancée dans leur processus d'inclusion, que nos interventions concerneraient uniquement les enseignants en demande d'aide spécifique ou en demande d'un regard supplémentaire.

Demandes de l'enseignant

Notre première intervention dans l'école fut convenue avec l'un des enseignants de 6^{ème} primaire, confronté à une classe plutôt turbulente et fort dispersée d'un point de vue attentionnel. Dans la description qu'il nous fait de son groupe, il situe 4 à 5 jeunes « TDA/H¹ », ou du moins avec des difficultés d'attention suffisamment conséquentes pour perturber la concentration de l'ensemble de la classe. L'agitation quotidienne est trop importante. Il souhaitait un regard supplémentaire sur sa classe, afin de permettre à l'ensemble du groupe de travailler dans des conditions plus sereines et calmes.

Un rendez-vous est pris pour venir filmer le groupe classe pendant une matinée.

Après une présentation du protocole d'action à l'ensemble de la classe, les caméras sont installées et une personne de notre équipe s'installe dans la classe. La position prise par le membre de notre équipe est plutôt en retrait par rapport au groupe. Des interactions avec les jeunes se déroulent ponctuellement, mais il s'agit surtout d'observer le groupe fonctionner « comme à son habitude ». Cette position permet également d'avoir une vision élargie des

¹ Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité

différentes interactions qui peuvent se créer, de « sentir » ce qui pourrait être davantage creusé lors de la relecture des images, ...

Idéalement, nous proposons plusieurs passages au sein d'une même classe, afin d'observer les élèves, les interactions entre eux ainsi qu'avec leur enseignant, sous différents jours, différents contextes. Toutefois, cela n'a pas été le cas dans cette classe où nous ne sommes venus filmer qu'une seule fois.

Observations de la classe

Le début de la matinée s'ouvre sur une activité de travail individuel. Chaque élève a pour consigne de travailler seul à l'une des activités qu'il a choisies. Les interactions et déplacements sont permis, mais un travail dans le calme est souhaité. L'enseignant circule entre les tables et distribue son attention en fonction des appels de ses élèves.

Rapidement, un groupe de trois jeunes attablés ensemble attire l'attention par ses discussions animées et sa gestuelle débordante. Parmi eux, l'un se lève pour aller discuter à une autre table. Une autre discute avec passion et grands gestes, un classeur ouvert sous les yeux. Elle rejoint ensuite le premier, à la table d'à côté, et des cris d'exaspération démarrent à cette table.

Deux autres élèves « perturbateurs » se trouvent à cette autre table. Ils vont alors commencer à se provoquer les uns les autres (un groupe de quatre élèves au total) tout au long de la matinée, augmentant leur distractibilité et s'en amusant.

Parmi les quatre élèves perturbateurs, deux d'entre eux ne vont cesser de passer d'un espace de travail à un autre, tout au long de la période, sans réellement démarrer leur activité. A la fin de la période, ils n'auront rien réalisé de leur travail. Mais ces quatre élèves perturbent également le calme des autres jeunes, en venant se chercher les uns les autres et augmentant le bruit ambiant.

On note que l'enseignant ne peut faire autrement que réagir à la conséquence d'un comportement perturbateur (ex. : les cris poussés par un élève lorsqu'un autre élève la pousse), c'est-à-dire trop tardivement pour pouvoir apaiser l'élève perturbateur avant qu'il n'enflamme le reste du groupe. Il a tendance à y répondre par une demande d'explications et de prise de responsabilité du jeune, ce qui ne semble pas fonctionner lorsqu'on observe la suite des images et de la matinée.

En fin de matinée, il propose alors une solution plus « radicale », à savoir une séance de méditation en musique, afin de calmer le groupe. Cette solution, loin d'aider le groupe à trouver son calme, va plutôt rehausser l'amusement des quatre élèves, qui en profitent pour se faire rire les uns les autres.

Retour sur les séquences filmées et discussion avec l'enseignant

Après un temps d'analyse des films et de montage des séquences pouvant répondre à ses questionnements, nous prévoyons un temps de transmission à l'enseignant, suivi d'une discussion.

Durant ce temps de retour à l'enseignant, il est important pour nous de transmettre les informations dans un esprit de bienveillance et en s'abstenant de tout jugement. L'idée est plutôt de comprendre le fonctionnement de l'enseignant, et de tenter de l'aider à dénouer une difficulté tout en respectant ses choix pédagogiques.

La discussion avec l'enseignant démarre par un bref rappel du fonctionnement attentionnel, et des quelques lignes directrices permettant de canaliser l'attention. Ensuite, la séquence vidéo est projetée, et quelques arrêts sur image sont opérés afin d'entendre les commentaires de l'enseignant et d'y répondre.

Les images lui permettent d'observer l'ensemble des comportements perturbateurs, de se rendre compte des raisons pour lesquelles deux de ses élèves n'avancent presque pas dans leur travail individuel, mais aussi de comprendre pourquoi ses « réactions punitives » sont vaines. En effet, elles ne lui permettent pas de recadrer l'attention des élèves perturbateurs, mais au contraire amplifient l'inattention.

Comprenant que ces quatre élèves ont particulièrement besoin d'un cadre plus strict que les autres, de relances attentionnelles, mais qu'il doit aussi les garder continuellement à l'œil pour pouvoir calmer tout début de débordement avant qu'il ne s'amplifie, nous réfléchissons ensemble à une redéfinition de l'espace de la classe comme première aide dans sa situation.

En nous inspirant de ce que nous avons déjà pu observer dans d'autres classes/écoles, nous proposons que la classe soit repensée en rassemblant à une table les élèves ayant le plus besoin de soutien attentionnel de la part de l'enseignant. Durant ces périodes de travail individuel, l'enseignant serait assis à cette table, et les autres élèves ayant besoin d'aide pourraient l'y rejoindre. De cette manière, il garde continuellement un œil sur ses élèves plus turbulents. Il gère leurs déplacements, l'avancée dans leur travail et leurs interactions. Quand ceux-ci débordent, il peut les recadrer immédiatement par une demande claire, affirmative et sans ambiguïté.

Quelques conseils sont donnés à des questions spécifiques sur le fonctionnement attentionnel.

Nous avons tenté d'être dans une approche inclusive par rapport à ces difficultés attentionnelles. C'est-à-dire de ne pas considérer uniquement les jeunes ayant reçu le diagnostic de TDA/H, en y répondant au cas par cas, mais plutôt en approchant la dynamique générale de la classe dans laquelle la dispersion attentionnelle était trop importante afin de trouver ce qui pourrait apporter plus de cadre et de concentration à l'ensemble du groupe.

Analyse de l'intervention et conclusion

Le dispositif d'intervention de notre projet, à savoir l'utilisation de séquences filmées en classe et projetées ensuite à l'enseignant, suscite a priori quelques réticences de la part des personnes filmées. Toutefois, une fois dépassées les premières craintes par rapport à ce media, les enseignants ne peuvent qu'en observer les intérêts :

- D'une part car, lorsque les caméras sont posées tout au long d'une matinée ou journée, elles sont petit à petit oubliées.
- Ensuite, elles permettent une observation de la classe dans ses réalités, et dans son ensemble. De nombreux détails, parfois significatifs, échappent à l'enseignant en pleine action. Il est souvent étonné, amusé, curieux de voir l'ensemble des détails lui ayant échappé au cours de la période filmée.
- Enfin, bien que les séquences projetées dans un 3^{ème} temps soient sélectionnées par notre équipe, elles en restent néanmoins plus objectives que s'il n'y avait eu qu'un retour verbal, biaisé par une première interprétation de l'équipe. Les séquences sont sélectionnées pour répondre à un questionnement spécifique de l'enseignant, souvent lié à un comportement précis. En filmant le comportement, nous filmons également l'avant et l'après, ce qui permet à l'enseignant d'observer ce qui engendre le comportement perturbateur et les conséquences des actions, ou des non-actions, prises par l'enseignant suite à ce comportement. Les vidéos nous permettent de ralentir, de revenir en arrière, d'observer plusieurs fois la même scène sous différents angles, afin d'y voir tous les éléments participant au questionnement.
- Pour terminer, l'enseignant peut, s'il le souhaite, transmettre facilement au reste de l'équipe la réflexion que nous avons développée, afin qu'une réflexion plus générale puisse se réaliser au sein de l'école.

Dans le cas décrit ici, et sans le dispositif des caméras, il aurait été peu probable que l'enseignant seul puisse observer l'ensemble des interactions perturbatrices au sein de sa classe, ce qui les engendre, ni les conséquences de ses actions pour tenter de diminuer la distractibilité présente.

Soulignons également que les différents allers-retours, ralentis, observations d'une même scène sous différents angles, permis par les caméras, seraient impossibles à réaliser si l'intervention consistait uniquement en la présence d'une personne de notre équipe dans la classe.

Pour l'ensemble des raisons évoquées dans cette analyse, nous pensons que ce dispositif d'intervention est un moyen efficace, rapide et précis d'accompagner les équipes scolaires en questionnement dans leurs pratiques.