



HAL
open science

Chapitre 12 : Apprendre en contexte complexe. Apports pédagogiques des situations de vulnérabilité

Florence Labrell

► **To cite this version:**

Florence Labrell. Chapitre 12 : Apprendre en contexte complexe. Apports pédagogiques des situations de vulnérabilité. INSHEA. Altérité(s) et société inclusive, Champ social, pp.169-179, 2022, 978-2-36616-094-9. hal-03952290

HAL Id: hal-03952290

<https://hal.science/hal-03952290v1>

Submitted on 24 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 12

Apprendre en contexte complexe Apports pédagogiques des situations de vulnérabilité

Florence Labrell

Introduction

La plupart des contributions sur les facteurs du développement psychologique s'appuient sur divers modèles théoriques n'excluant plus les facteurs environnementaux, telle l'approche récente du neuroconstructivisme (Thomas et Baughman, 2014). Toutefois, les travaux sur les dimensions utiles aux apprentissages ciblent rarement celles qui sont efficaces en contextes complexes.

Qu'appelons-nous « contextes complexes » ? Il s'agit de situations d'apprentissages dans lesquelles se trouvent les élèves à besoins éducatifs spéciaux, élèves qui présentent une plus grande vulnérabilité que la moyenne.

Nous avons envisagé deux sortes de vulnérabilités très différentes. D'une part, la vulnérabilité socio-économique de jeunes haïtiens valides ou en situation de handicap. D'autre part, nous évoquerons celle des élèves français ayant des séquelles de tumeurs cérébrales. Nous montrerons comment des contextes d'apprentissage complexes peuvent être sources de progrès et de développement grâce à des expériences pédagogiques ou éducatives particulières. Cela nous permettra de cibler quels aspects utiles aux apprentissages de ces jeunes à besoins éducatifs spéciaux pourraient finalement être profitables à tous les élèves.

Apprendre en contexte de vulnérabilité socio-économique

Haïti a connu plusieurs épisodes climatiques désastreux (dont le tremblement de terre du 8 janvier 2010 qui a fait 300 000 morts et des millions de blessés), ayant entraîné une situation humanitaire,

économique et sociale catastrophique. De plus, en 2019 un scandale financier (le programme Pétrocaribe) a impliqué le gouvernement haïtien et son président, accusé du détournement à des fins personnelles d'un montant de 2 milliards de dollars. À l'annonce de cette nouvelle par la Cour supérieure des comptes, la population haïtienne (qui vit avec moins de 2 euros par jour), est entrée en grève générale pendant plusieurs mois en 2019.

L'éducation au développement durable en Haïti

Depuis 2005, les Nations unies ont mis en place des programmes d'éducation à l'écologie, notamment en Haïti où le tri et la gestion des déchets ne sont pas systématiques : les déchets organiques et manufacturés sont déposés dans les rues des villes, comme la capitale Port-au-Prince où le service de ramassage des ordures est quasiment inexistant. L'Éducation relative à l'environnement (ERE) ne figure dans les textes officiels que depuis septembre 2016, et n'est, en réalité, que très peu mise en place dans les écoles haïtiennes. Cet enseignement est lié aux sciences du vivant mais intègre également des disciplines connexes comme l'éducation à la citoyenneté, de façon à « développer chez les apprenants des attitudes (mentales) et des comportements (réels) pour que ceux-ci comprennent les problèmes de société qui les concernent et qu'ils peuvent résoudre » (Labrell, 2018, p. 120). L'enseignement de l'ERE repose sur des pédagogies actives, différentes des méthodes traditionnelles.

Une pédagogie traditionnelle qui ne concerne pas les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux

Comme c'est le cas dans de nombreux pays en voie de développement, la pédagogie en Haïti est de type transmissif : l'élève n'est pas censé posséder de connaissances préalables et l'enseignant dit et montre le savoir à acquérir que l'élève doit répéter, voire psalmodier en chœur. La méthode d'enseignement classiquement utilisée est le « parcoeurisme » qui correspond à encourager la mémorisation, sans tenir compte de la signification pour l'élève du contenu à apprendre. Cette méthode pédagogique traditionnelle

est la plus simple, la plus abstraite mais aussi la moins adaptée aux élèves haïtiens, notamment parce que les leçons sont dispensées en langue française, alors que la langue maternelle est le créole. L'usage prépondérant de cette méthode est lié au fait que 85 % des enseignants haïtiens n'ont pas eu de formation en pédagogie, selon Bruffaerts-Thomas (2017)¹.

De plus, malgré l'augmentation importante du nombre d'enfants en situation de handicap, suite aux nombreux séismes, et en dépit de la loi haïtienne du 13 mars 2012, la scolarisation des élèves handicapés est rare, sauf dans les établissements spécialisés très peu nombreux. C'est dans ce contexte qu'Eden Lubéris² a réalisé sa thèse sur le thème de l'éducation au développement durable pour des élèves valides ou en situation de handicap, grâce à une pédagogie innovante.

Le Projet d'inclusion basé sur l'ERE (PIBERE) : objectifs et résultats

Le dispositif pédagogique sur lequel s'appuie le projet s'inspire notamment d'une séquence d'enseignement de l'association La main à la pâte³ (Lamap), adaptée à la situation haïtienne. Le dispositif a été proposé à des élèves d'écoles élémentaires de Port-au-Prince et de Cap Haïtien sur le thème de la gestion des déchets, pendant plus de deux années scolaires (voir le tableau 1).

1. <<https://lenouvelliste.com/article/167180/la-methode-denseignement-une-violence-pedagogique-faite-aux-enfants>>

2. Doctorant à l'INSHEA, membre du Grhapes (EA 7287).

3. La fondation La main à la pâte, fondée par l'Académie des sciences et les Écoles normales supérieures de Paris et de Lyon, a pour mission de contribuer à l'amélioration de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire et au collège.

Tableau 1 : Protocole et échéancier du projet PIBERE

Recherches	Objectif (et méthode)	Participants	Période
Recherche 1 ⁴	Étude préliminaire sur les représentations des enseignants haïtiens des méthodes pédagogiques en sciences expérimentales (entretien)	Enseignants de 5 ^e et 6 ^e année fondamentale (CM1 et CM2 en France) Enseignants de classe spécialisée pour élèves avec déficience intellectuelle légère	Juillet 2017 à février 2018
Recherche 2	Étude des conceptions des déchets auprès de 210 apprenants haïtiens, en situation de handicap ou pas (questionnaire Lamap)	Apprenants de 5 ^e et de 6 ^e année fondamentale, âgés de 11 à 19 ans Élèves avec déficience intellectuelle légère, ou sourds, ou aveugles	Deux périodes : . printemps 2018 pour le questionnaire Lamap préliminaire (avant le dispositif pédagogique), . automne 2019 pour le questionnaire terminal (après le dispositif)
Recherche 3	Dispositif pédagogique PIBERE (<i>focus groupes</i> , leçons sur le vivant, tri des déchets, recyclage en objets utiles ou décoratifs)	Apprenants inclus dans la recherche 2, enseignants, membres de la communauté, intervenants extérieurs	Début 2019, puis janvier à mai 2020

Il faut noter que le dispositif PIBERE n'est pas qu'une simple transposition d'une séquence pédagogique de Lamap, ayant fait ses preuves dans des écoles françaises. En effet, les différentes phases du projet s'inscrivent dans une méthode de recherche participative. Ainsi, les enseignants haïtiens ont été considérés dès le départ comme des partenaires du projet qui leur a été soumis, de même

4. Pour les résultats de la recherche 1, voir Lubéris, Labrell et Tardieu (2019).

qu'aux directeurs des établissements publics ayant été mobilisés. Par ailleurs, des intervenants d'associations sont partenaires (par exemple, pour les activités de recyclage), de même que des professionnels de l'environnement (botanistes).

Les résultats (non présentés ici) montrent que les effets de PIBERE sont positifs sur les changements de conceptions relatives aux déchets, de tous les élèves, avec ou sans handicap. En effet, les comparaisons des réponses aux deux questionnaires (rédigés en langue créole⁵) montrent des améliorations conceptuelles pour 75 % des questions⁶ posées. Par exemple, pour ce qui concerne le cycle de vie des déchets, si lors du questionnaire préliminaire 21 % des élèves considéraient que les déchets organiques peuvent se transformer naturellement, ce pourcentage atteint 90 % des réponses au questionnaire terminal.

Apprendre avec des séquelles de tumeur cérébrale

Les séquelles cognitives des tumeurs cérébrales

L'augmentation de la survie des jeunes atteints de tumeur cérébrale⁷ dans les pays industrialisés va de pair avec l'apparition de séquelles neurocognitives à long terme, notamment liées aux traitements. Ces séquelles vont perturber les apprentissages du fait d'atteintes de la mémoire, de l'attention et plus généralement des fonctions exécutives, comme la flexibilité mentale ou la métacognition (Chevignard, Càmara-Costa, Doz et Dellatolas, 2016).

5. Les élèves en situation de handicap ont été interrogés et n'ont pas eu à répondre à des questionnaires écrits.

6. Le questionnaire de 21 questions comportait quatre thématiques : l'identification des déchets, leur cycle de vie (des origines au devenir), les connaissances sur le développement durable (notions de recyclage et de polluant) et les droits du vivant (rapports Homme-Environnement).

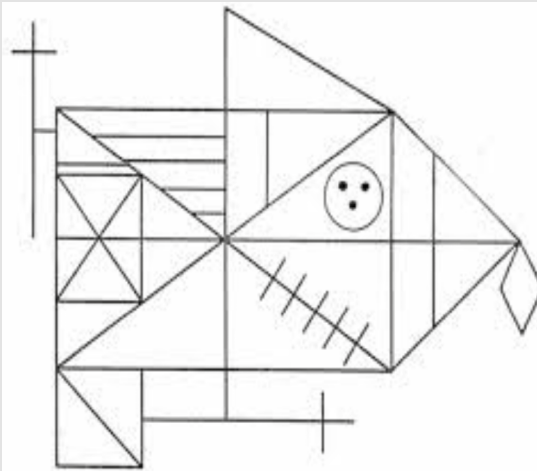
7. Les tumeurs cérébrales sont les plus fréquentes des tumeurs pédiatriques solides (Lacour *et al.*, 2010).

Les atteintes mnésiques sont parmi les plus handicapantes pour les enfants et adolescents cérébrolésés qui devront souvent avoir recours à des services d'éducation spécialisée.

Des aides utiles à la mémoire

Des études récentes menées en Israël ont montré qu'il est possible de contourner les difficultés mnésiques liées aux atteintes du cervelet grâce à des aides appropriées, proposées lors de l'épreuve de rappel, dans la tâche de la figure complexe de Rey (voir l'encadré 1).

Encadré 1 : Le test de la figure complexe de Rey



L'objectif de cette tâche est d'abord de copier une figure géométrique présentée visuellement, puis de la reproduire de mémoire, sans le modèle. Ce test mesure, outre l'attention visuelle, les capacités mnésiques et de planification visuo-spatiale et d'organisation visuo-graphomotrice de données géométriques.

En cas d'atteinte du cervelet, on relève chez le jeune des difficultés d'organisation spatiale. Toutefois, des recherches récentes ont montré que ces difficultés peuvent être compensées pour des

enfants atteints de troubles cérébelleux si au moment du rappel lors de la copie de mémoire, sans modèle, des aides verbales sont mises en place (Har Even et Sadeh, 2019).

Par ailleurs, l'école à l'hôpital, ou l'école ordinaire quand l'état physique le permet, nécessitent la mise en place de méthodes pédagogiques adaptées⁸ qui tiennent compte des difficultés cognitives des enfants ou adolescents cérébrolésés.

Les séquelles relationnelles des tumeurs cérébrales

Les atteintes du cervelet affectent également le fonctionnement social du jeune, qui, en plus des difficultés scolaires liées aux apprentissages, peut rencontrer divers problèmes d'autonomie, d'intégration et de participation sociale. Plusieurs travaux ont récemment montré que les adolescents et jeunes adultes soignés pour tumeurs cérébrales connaissent souvent des épisodes dépressifs. L'isolement dont sont presque toujours victimes ces enfants lors de leur retour en classe est peut-être également responsable de leur mal-être et sans doute lié aux difficultés récurrentes dans les relations aux pairs. Ainsi, en plus des aides cognitives, le soutien aux activités sociales est fondamental.

Des aides appropriées en cas de déficit en cognition sociale

Une étude américaine récente a montré que les enfants (de 6 à 17 ans) ayant eu une tumeur cérébrale présenteraient des déficits en cognition sociale, plus particulièrement en termes d'attention visuelle (Hocking *et al.*, 2019). Le niveau de cette attention à l'autre a été mesuré par les fixations visuelles lors du visionnage d'une vidéo montrant des frères et sœurs lors de jeux interactifs conjoints ou parallèles. Des scores de « priorisation sociale », correspondant à une focalisation visuelle sur les épisodes interactifs présents dans la vidéo, ont été comparés entre trois groupes d'enfants : des enfants

8. Le site français *Tous à l'école* fournit un ensemble de fiches informatives sur les séquelles et les aménagements pédagogiques utiles. Elles sont réactualisées régulièrement.

non atteints, des enfants avec TSA (Troubles du spectre autistique), connus pour leurs déficits en cognition sociale et des enfants ayant eu une tumeur cérébrale.

Les résultats montrent que si les enfants non atteints avaient les meilleurs scores en cognition sociale, les scores des enfants avec tumeur cérébrale et ceux des enfants avec TSA étaient comparables.

Ce résultat intéressant permet de comprendre que les déficits en cognition sociale des enfants cérébrolésés sont peut-être liés à leurs difficultés à identifier les stimuli socialement pertinents lors des interactions sociales, que des interventions pourraient corriger le cas échéant. C'est le cas du programme TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicaped Children*; Traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés) qui aide à repérer les signaux importants dans la mise en place des échanges, et qui est souvent utilisé pour les élèves avec TSA. Il pourrait être intéressant de tester cette méthode auprès d'enfants cérébrolésés.

La pratique théâtrale, pour apprendre autrement

Alors que l'art thérapie se développe en milieu hospitalier, la pratique théâtrale est plus rare, parce que les enseignants redoutent parfois d'exposer leurs élèves. Pourtant, au-delà d'objectifs artistiques, cette pratique est une réponse adaptée aux besoins de certains élèves (Bataille, 2017), en particulier ceux des élèves cérébrolésés dont les troubles mnésiques ne sont pas forcément des obstacles au travail sur les textes. De plus, quand des élèves sont mobilisés émotionnellement par leurs apprentissages, ils apprennent alors avec plaisir et encore davantage quand ils sont organisés en troupe pour la pratique théâtrale.

La démarche de projet, dans laquelle s'inscrit souvent le théâtre, motive les élèves à apprendre en donnant du sens à leur apprentissage. Cette démarche permet également d'inscrire une activité pédagogique dans un temps long, nécessaire pour que les élèves malades parviennent à apprendre. Enfin, les représentations théâtrales devant un public leur redonnent confiance en eux et restaurent leur estime de soi, souvent mise à mal du fait de leurs troubles.

Que nous apprennent les contextes d'apprentissage complexes ?

Les résultats de plusieurs recherches ont inspiré diverses méthodes pédagogiques qui se sont avérées efficaces pour les apprentissages de jeunes apprenants vulnérables. Quels facteurs favorables aux apprentissages en contexte complexe, pouvant être utiles à tous, ont été identifiés ?

Nous avons montré que des élèves haïtiens progressent dans leurs apprentissages s'ils sont impliqués dans des projets ayant du sens pour eux (telle la gestion des déchets, dans un pays sans ramassage d'ordures organisé). Or, le **sens** des apprentissages représente un facteur conatif fondamental (Deleau et Weil-Barais, 2004).

De même, lors de la pratique théâtrale, de jeunes malades cérébrolésés d'une part **stimulent leur mémoire**, souvent atteinte, et reprennent également goût aux apprentissages, grâce au plaisir du jeu. À l'heure où la notion de **bien-être scolaire** est plus que jamais d'actualité⁹, on peut considérer que ces pratiques artistiques présentent tout leur intérêt, quel que soit le niveau de vulnérabilité des élèves.

De plus, l'intérêt des **dispositifs collectifs** d'apprentissage a aussi été mis en évidence (Murphy et Mason, 2006 ; voir aussi comment « coopérer » favorise les apprentissages¹⁰). Ainsi dans le projet PIBERE, les élèves discutent en *focus groupes* des questions vives liées au traitement des déchets. L'apprentissage entre pairs est favorisé de même que l'apprentissage par observation au travers des ateliers de recyclage et de compost avec divers membres de la communauté. De leur côté, les élèves cérébrolésés peuvent expérimenter les relations sociales, souvent affectées par leurs troubles, lors de la pratique théâtrale en troupe.

9. Une étude longitudinale française, menée entre l'école primaire et le collège, a montré que le bien-être à l'école est l'un des prédicteurs de la réussite académique en mathématiques et en français (voir Guimard, Bacro, Florin, Ferrière et Gaudonville, 2017).

10. <https://www.scienceshumaines.com/apprendre-autrement_fr_38621.html>

Enfin, le **temps long** de la démarche de projet est bénéfique aux apprentissages, qu'il s'agisse de mémoriser un texte littéraire ou poétique, ou encore de recycler des déchets en objets utiles ou décoratifs, alors que dans les situations ordinaires, les enseignants déplorent souvent la lourdeur d'un programme qui encourage le survol des contenus à apprendre.

Chercher¹¹ ensemble plutôt que de répéter sa leçon tout seul est également un bénéfice important du projet PIBERE que se sont approprié les élèves haïtiens.

Finalement, ces expériences d'apprentissage réussi en contexte complexe témoignent de l'importance des contraintes environnementales du développement non typique, pouvant être utiles au développement typique. En effet, contrairement à une approche normative qui n'appréhende pas les différences individuelles comme bases des trajectoires de développement, nous considérons, comme plusieurs auteurs (Brun et Mellier, 2016; Nadel, 2017), que le développement psychologique intègre différents profils, tous caractérisés néanmoins par une vulnérabilité intrinsèque.

Références

- Bataille, C. (2017). Apprendre à jouer, jouer pour apprendre : des pratiques théâtrales à l'hôpital. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 79-80, 107-121.
- Brun, P., et Mellier, D. (2016). L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé : un éclairage de la psychologie du développement. *Bulletin de psychologie*, 4, 253-266.
- Chevignard, M., Câmara-Costa, H., Doz, F., Dellatolas, G. (2016). Core deficits and quality of survival after childhood medulloblastoma: a review. *Neuro-Oncology Practice*, 1-16.
- Deleau, M., et Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Amphi Psychologie, Bréal.
- Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., et Gaudonville, T. (2017). *Évaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire (BE-Scol2)*. Rapport de recherche final pour la DEPP.

11. *Ibidem*.

- Har Even, M., & Sadeh, M. (2019). *Damage to the cerebellum and thalamus causes detrimental but distinct impairment on memory acquisition and recall of verbal and non verbal information*. SIOF (Société internationale d'oncologie pédiatrique), Lyon, 25-28 octobre.
- Hocking, M., Parish-Morris, J., Schultz, R., Minturn, J., Brodsky, C., Shabason, E., & Herrington, J. (2019). *Diminished social attention in pediatric brain tumor survivors*. SIOF (Société internationale d'oncologie pédiatrique), Lyon, 25-28 octobre.
- Labrell, F. (2018). *L'enfant et le vivant. Vers une éducation à une Nouvelle Écologie?* Éditions Mardaga.
- Lacour, B., Guyot-Goubin, A., Guissou, S., Bellec, S., Desandes, E., Clavel, J. (2010). Incidence of childhood cancer in France: National Children Cancer Registries, 2000-2004. *Eur J Cancer Prev.* 19(3), 173-181.
- Lubéris, E., Labrell, F., Tardieu, C. (2019). Méthodes pédagogiques et Éducation relative à l'Environnement. Solutions pour une éducation inclusive? *Revue Haïti Perspectives*, 7(2), 5-9.
- Murphy, P.M., & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 305-325). NY: Routledge.
- Nadel, J. (2017). Psychopathologie développementale : une esquisse d'état des lieux en 2017. *Enfance*, 4, 523-539.
- Thomas, M.C.S, et Baughman, F.D. (2014). Le neuroconstructivisme : comprendre les trajectoires développementales typiques et atypiques. *Enfance*, 3, 205-236.

