

Pour faciliter une pédagogie inclusive

Une perspective nord-américaine

Katy Arnett | Maryland USA

Partendo dall'osservazione che i principi pedagogici sono generalmente legati al contesto nel quale si sono sviluppati, l'autrice colloca la nascita delle misure di inclusione nel movimento dei diritti civili negli Stati Uniti durante gli anni 60, seguiti venti anni più tardi dal Canada. Su questa base l'insegnamento pubblico ha dovuto rispondere a due missioni principali: ad ogni allievo deve essere assicurato l'accesso alla scuola pubblica locale e vi si deve poter realizzare, a prescindere dalle sue competenze e dalle sue disposizioni naturali. In questa ottica, per far fronte a queste sfide, gli insegnanti sono chiamati in primo luogo a riflettere sul senso che intendono dare a queste sfide, per poi cercare ed elaborare una metodologia ad hoc. Oltre ai consigli pratici che si riallacciano alle raccomandazioni sviluppate in altri testi di questo numero, l'autrice mette l'accento sulla pianificazione preliminare degli obiettivi e delle istruzioni – che devono essere al contempo chiari ed esigenti per stimolare l'acquisizione delle conoscenze – una pianificazione a maggior ragione indispensabile per l'inclusione di alunni in difficoltà. Katy Arnett ha scritto quest'articolo in stretta collaborazione con la canadese Callie Mady (la cui riflessione concerne in particolare le strategie da adottare per aiutare gli alunni nella riuscita scolastica – vedi l'articolo a p. 57 di questo numero).

Le due linguiste, che da parecchio tempo lavorano insieme nel campo della scuola inclusiva dei loro rispettivi paesi, danno ognuna per conto suo un'analisi molto personale delle possibilità che gli alunni in difficoltà hanno di apprendere una lingua straniera.

Bien que l'enseignement et l'apprentissage soient des expériences presque universelles, il y a de grandes différences parmi les philosophies, les principes et les pratiques qui soutiennent la structure et le processus de l'éducation dans une région. Même si ces différences sont assez minimes et faciles à comprendre, il est presque impossible de distinguer certains aspects de la pédagogie du contexte dans lequel elle est située. Donc, en vous parlant des stratégies pour faciliter une pédagogie inclusive dans les cours de langues, je trouve que c'est utile de contextualiser un peu les racines de ces pratiques avant de les partager avec vous. Les stratégies ciblées dans cet article étaient utilisées dans la salle de classe parce qu'elles étaient corollaires de leur contexte. Au Canada et aux États-Unis, pendant presque quarante ans, les écoles publiques ne se préoccupaient guère des élèves avec handicaps ou diffi-

cultés d'apprentissage. Cet intérêt est né avec le Mouvement des Droits civils aux États-Unis pendant les années 60; on s'est alors rendu compte que la vie des personnes possédant des capacités intellectuelles diminuées ou des capacités physiques limitées, par exemple, n'était pas égale à celle d'autres membres de la société et qu'on devait tâcher d'éliminer cette inégalité. Aux États-Unis, en 1975, on a ratifié la première loi fédérale qui protégeait les droits des élèves de l'âge scolaire ayant des difficultés ou des handicaps. Le Canada a suivi en 1982, mais d'une autre façon, car on a ratifié La Charte canadienne des droits et libertés dans laquelle on a sauvegardé les droits des personnes qui avaient des difficultés ou des handicaps, en ce qui concerne l'accès aux services gouvernementaux (comme l'éducation publique) et la protection contre la discrimination. En plus, les deux pays ont donné des droits aux états et aux provinces/territoires de développer des règles et des politiques spécifiques pour gérer l'enseignement et l'apprentissage de ces élèves. (Voir l'article de Callie Mady dans cette revue pour un survol de quelques-unes de ces politiques au Canada.)

Pendant les années 70 et 80, l'éducation de cette population d'élèves menait plutôt une existence «parallèle» aux autres élèves dans l'école, avec des attentes différentes; en général, le but de l'éducation pour les élèves avec des handicaps ou avec des difficultés était de 'faciliter' l'accès à l'apprentissage. Dans les années 1980, on a commencé à débattre de la question comment tous les élèves, que ce soient les élèves «ordinaires» ou ceux avec des handicaps ou des difficultés, pourront profiter de l'éducation publique. Maintenant, en plus de l'obligation d'accès à l'égalité au niveau scolaire, on prend aussi en compte la réussite de chaque élève dans la salle de classe – quelles que soient ses compétences et ses dispositions «naturelles». Cependant, il y a une différence entre les

Souvent, les professeurs ont tendance à éviter les questions qui exigent des pensées avancées pour les élèves en difficulté. [...] Mais même les élèves en difficulté sont capables de pensées plus approfondies, et des recherches indiquent que le problème réside souvent dans la formulation des questions.

Etats-Unis et le Canada quant au poids qu'on attribue à cette deuxième considération, car les Etats-Unis ciblent davantage la réussite comme preuve d'une inclusion réussie.

Les stratégies pédagogiques présentées ici comme soutien aux élèves proviennent de cette philosophie «accès-avantage» qui marque nos contextes aux États-Unis et au Canada. Cependant, jusqu'à présent, on n'a pas beaucoup de données sur les stratégies les plus efficaces pour les élèves qui ont besoin d'une éducation particulière; en fait, les lois qui protègent les droits de cette population d'élèves ne s'appuient pas sur des méthodes de recherche nécessaires pour déterminer leur efficacité. Ce que nous en savons est lié à notre compréhension des besoins eux-mêmes et des impressions subjectives qui constituent pourtant deux outils puissants (Arnett, 2012). Mais ce manque de recherche n'est pas nécessairement une faille de ces pratiques, il constitue plutôt une preuve de la complexité de l'éducation spéciale.

Comme je l'ai mentionné dans un article antérieur (Arnett, 2007), une pédagogie inclusive commence avec une reconnaissance personnelle des perceptions de chaque enseignant face à l'éducation des élèves en difficulté; il y a des recherches qui ont démontré que les convictions des professeurs concernant la «capacité» d'apprentissage des élèves en difficulté influencent beaucoup leurs méthodes d'enseignement. Par exemple, Jordan, Lindsay, et Stanovich (1997), p.ex., ont trouvé que les professeurs ayant des attitudes plus négatives faisaient moins d'efforts dans la salle de classe pour aider les élèves en difficulté. Avant de réfléchir aux stratégies ou de les incorporer dans votre propre pédagogie, je vous encourage donc de vous poser quelques questions (adaptées de mon article de 2007):

1. Qu'est-ce qui détermine mes attentes pour mes élèves? (Les politiques? Mes expériences personnelles? Ma connaissance de mon sujet? par exemple)
2. Quand est-ce que la réussite de l'élève dans la salle de classe cesse d'être de ma responsabilité et «reste sur les épaules» de l'élève?
3. Comment est-ce que je sais si une stratégie est appropriée ou raisonnable pour un/e élève?

Il n'y a pas nécessairement une bonne réponse à chaque question, mais les réponses à ces questions vous aident à reconnaître si vous êtes un pédagogue qui s'intéresse seulement à l'accès des élèves aux études ou aussi à leurs chances de réussite. Cette différence est pourtant très importante pour l'élève.

Dans son article dans cette revue, ma collègue Callie Mady a démontré qu'une majorité des stratégies utilisées par les professeurs pour fa-

ciliter le développement des compétences dans une langue 2 sont similaires à celles proposées pour répondre aux besoins des élèves avec des difficultés d'apprentissage. Pourquoi? En général, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, et souvent d'autres handicaps, ont des difficultés au niveau de la perception, de la compréhension et/ou de la production de la langue. Comme professeurs de langue, une de nos obligations principales pour soutenir la communication en classe est d'utiliser des méthodes et des stratégies qui aident nos élèves à percevoir, à comprendre et à produire la langue cible. Pour aider les élèves en difficulté à éviter les pièges sur leur chemin d'apprentissage, nous devrions souvent parler plus lentement, enseigner des mots-clés avant de passer à la lecture, donner plus de temps pour la formulation d'une réponse (soit à l'oral, soit à l'écrit), et utiliser des gestes ou des images pour faciliter la compréhension du message.

Cependant, il y a un aspect de vos pédagogies qui peut probablement être reconceptualisé pour aider les élèves en difficulté: la catégorie et le style des questions que vous posez en classe. Souvent, les professeurs ont tendance à éviter les questions qui exigent des pensées avancées pour les élèves en difficulté. Ils les invitent à parler plutôt des détails des personnes d'un texte ou des attentes sur la suite de l'histoire pendant les échanges en dyade ou même devant la classe (Jordan, et al, 2007). Mais même les élèves en difficulté sont capables de pensées plus approfondies, et des recherches indiquent que le problème réside souvent dans la formulation des questions qui sont créées spontanément (Hill & Flynn, 2008). Par conséquent, les questions ciblent souvent les idées simples et vérifient plutôt si les élèves font

attention au contenu. Elles ne les stimulent pas à améliorer leurs connaissances et leurs habiletés. Donc, une stratégie concrète consiste à incorporer des questions préparées. Si vous avez besoin d'aide avec la création des questions qui portent sur des réflexions élaborées, faites une recherche en ligne pour «les verbes de la taxonomie Bloom», et vous trouverez plusieurs sites qui vous aideront à créer les questions plus exigeantes.

Je ne sais pas si vous avez commencé à lire cet article avec l'espoir que je vous fournirai une liste de stratégies pour faciliter l'apprentissage des élèves en difficulté. Et si vous lisez toujours, j'imagine que vous n'êtes pas trop fâché contre moi pour le manque d'une telle liste.

J'ai découvert, pendant plusieurs années de recherche et de travail dans le

domaine de l'inclusion dans les cours de langue seconde, que le contexte de la pédagogie est souvent ignoré. De plus, les professeurs de langue seconde connaissent déjà les stratégies techniques pour faciliter la perception, la compréhension et la production d'une langue cible; ce que nous devons considérer en plus est la structure précise de nos questions (et même de nos énoncés) présentées en classe. La planification est un outil important pour l'inclusion des élèves en difficulté.

Bibliographie

Arnett, K. (2012). *Languages for all: How to support and challenge students in the second language classroom*. Toronto, Ontario: Pearson Education Canada.

Arnett, K. (2007). Accommodating the exceptional learner in French Immersion: Strategies for addressing issues of teacher beliefs and classroom practice. *Journal d'Immersion*, 29, 2, 23-26.

Hill, J.D. & Flynn, K. (2008). Asking the right questions: Teachers' questions can build students' English skills. *Journal of Staff Development*, 29, 1, 46-52.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at-risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18, 2, 82-93.

Katy Arnett

est professeure agrégée d'études éducatives à St.Mary's College of Maryland et actuellement Boursière Fulbright à l'Institut de Recherche en Langues Secondes du Canada à l'université du Nouveau-Brunswick. Sur la base de ses expériences comme enseignante de français langue 2 dans un contexte inclusif, elle observe comment les professeurs de langue seconde peuvent répondre aux besoins variés des apprenants et les conseille pour faciliter leur inclusion dans la salle de classe.



La compagnia del Teatro Danz'Abile.