



Cours de rugby unifié

➤ Limiter les barrières et les a priori

Trust Rugby International Espagne
Michael Artiles Shannon
Directeur du développement





L'éducation unifiée nécessite une analyse et une réflexion sur les barrières qui créent des inégalités, la planification d'actions d'amélioration, la mise en œuvre effective des changements et l'évaluation de leur impact, dans la perspective que le chemin vers l'inclusion est un processus continu d'amélioration.

Les lignes d'action générales qui caractérisent le modèle d'éducation inclusive et garantissent le développement de ses principes sont : **l'identification et l'élimination des barrières dans le contexte**, l'engagement de ressources pour répondre à la diversité, l'engagement pour une culture et des valeurs unifiées, et le développement d'un curriculum pour l'inclusion.

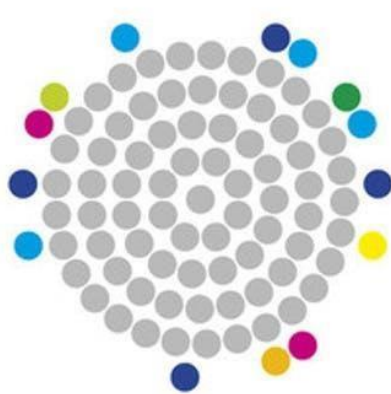
Le premier élément se réfère à l'identification et à l'élimination des obstacles qui peuvent être présents dans le contexte scolaire et socioculturel et dans toutes les dimensions qui définissent la scolarisation unifiée : cultures ; processus de planification, organisation et fonctionnement et pratiques. Un accent particulier doit être mis sur le début de la scolarité et sur les points de transition.



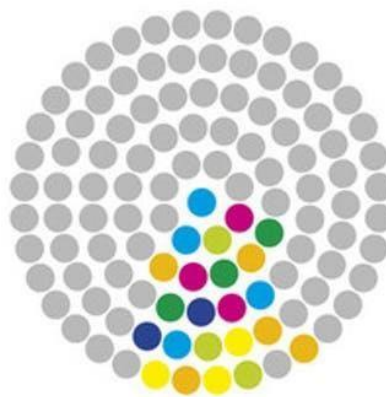
GROUPES SOCIALEMENT EXCLUS

Selon Afonso et Sastre (2017), les types de groupes qui sont principalement touchés par l'exclusion sociale, c'est-à-dire ceux qui sont les plus vulnérables à l'exclusion sociale, sont classés comme suit :

- ✚ Les jeunes de moins de 25 ans, sans formation formelle, en échec scolaire ou en situation d'abandon et/ou de rupture familiale.
- ✚ Personnes dépendantes.
- ✚ Les victimes de violence sexiste ou de violence envers les enfants.
- ✚ Personnes en situation de chômage de longue durée.
- ✚ Les familles monoparentales.
- ✚ Les immigrés.
- ✚ Les victimes de discrimination fondée sur l'origine raciale ou ethnique, l'orientation sexuelle et l'identité de genre.
- ✚ Les anciens toxicomanes et les ex-détenus.
- ✚ Les minorités ethniques.
- ✚ Handicapés physiques, mentaux et sensoriels.



EXCLUSION



INTEGRATION



INCLUSION

OBSTACLES DANS LE PROCESSUS DE FORMATION

Obstacles à la présence, à l'apprentissage et à la participation. Le concept d'"obstacles à l'apprentissage et à la participation" a été développé par Booth et Ainscow (Ainscow, 1999 ; Booth, 2000 ; Booth et Ainscow, 2002). Il s'agit d'un concept fondamental en ce qui concerne la manière dont les formateurs doivent aborder leur travail éducatif avec les apprenants défavorisés ou plus vulnérables aux processus d'exclusion. Ce concept met l'accent sur une perspective contextuelle ou sociale des difficultés d'apprentissage ou du handicap. Il nous fait voir que ces difficultés résultent de l'interaction entre les apprenants et leurs contextes : les circonstances sociales et économiques qui affectent leur vie, les personnes, la politique éducative, la culture des environnements de participation, les méthodes d'enseignement. Comme le souligne Echeita (2002), comprendre la dépendance de tout participant défavorisé vis-à-vis des facteurs sociaux qui influencent inévitablement sa vie et avec lesquels il interagit à partir de ses conditions personnelles nous permet d'apprécier que, lorsque son environnement social respecte et accepte la différence comme faisant partie de sa réalité, se rend accessible dans tous les sens et se mobilise pour fournir les différents soutiens dont chacun a besoin, la déficience se "dilue" et nous nous retrouvons avec des personnes qui peuvent mener une vie autodéterminée et moyenne. Au contraire, lorsque leur environnement est rempli de "barrières" (sociales, culturelles, d'attitudes, matérielles, économiques...), qui rendent difficile, par exemple, l'accès au système, le maintien dans celui-ci avec qualité ou la transition entre les étapes et vers la vie adulte, la déficience "réapparaît". Par conséquent, le concept même de difficultés d'apprentissage ou de déficience ne peut être compris sans tenir compte de l'effet médiateur du contexte dans lequel l'élève évolue.



Des obstacles qui peuvent coexister dans trois dimensions :

1. Au niveau ou à la dimension de la culture (valeurs, croyances et attitudes partagées).
2. Dans les processus de planification, de coordination et de fonctionnement (projets éducatifs et curriculaires, comités et équipes, gestion, horaires, regroupements, distribution des ressources, etc.)
3. Dans les pratiques réelles : méthodologie d'enseignement, type d'interdépendance entre les participants, pratiques d'évaluation, ressources, etc.

De nombreux obstacles se situent en dehors de l'école. Ils se situent au niveau des politiques nationales, des systèmes éducatifs, des systèmes de formation des enseignants, des budgets et des ressources. En d'autres termes, bon nombre des ressources nécessaires au développement de l'éducation unifiée se trouvent en dehors de l'école et de la salle de classe. Elles se trouvent, par exemple, dans les familles et les communautés. Il est également nécessaire de se rappeler que les obstacles que nous devons analyser ne sont pas seulement ceux qui peuvent limiter l'apprentissage et la participation, mais aussi ceux qui affectent le personnel enseignant et le reste des personnes qui vivent ensemble et participent à la vie d'une école. Nous pourrions même dire que, s'ils ne sont pas les premiers à se sentir accueillis, valorisés et respectés par les autres, il leur sera difficile d'effectuer leur travail dans des conditions favorables pour promouvoir l'apprentissage et la participation. L'absence d'une politique d'accueil des nouveaux membres d'une équipe pédagogique, le manque de coordination du travail, les relations hostiles ou isolées, le manque de motivations internes ou externes sont, entre autres, des obstacles ou des barrières qui conditionnent négativement le travail d'enseignement.

Une fois les obstacles reconnus, l'étape suivante pour l'enseignant ou le formateur consiste à proposer des alternatives à la présentation de l'information, à concevoir des modèles qui encouragent l'expression et la participation de chacun et de ses différents styles d'apprentissage. Comme il s'agit d'une question complexe, étant donné qu'il n'y a pas deux styles d'apprentissage identiques, ce que nous proposons n'est pas de nous concentrer sur la façon d'impliquer les personnes ayant l'un ou l'autre des déficiences ou difficultés d'apprentissage, mais d'établir quelques lignes directrices générales qui aideront à éliminer la plupart des obstacles dans les activités.

Pour les obstacles à la communication

Si nous sommes d'accord sur le fait qu'opter pour un seul moyen de communication entre les participants et l'information constitue un obstacle pour certaines personnes à pouvoir participer à la dynamique du groupe ; les stratégies unifiées à mettre en œuvre dans ce cas pour que cela ne se produise pas consisteraient à proposer différents systèmes de communication dans le groupe, qui ne reposent pas uniquement sur la voie auditive avec l'utilisation du langage oral. Si l'on prévoit l'échange communicatif en offrant d'autres canaux de communication tels que le visuel, le tactile, le pictographique, le signé ou le gestuel, les élèves qui rencontrent des difficultés à utiliser le langage oral pourront accéder à l'information à travers ces modèles. Cela implique une préparation préalable du matériel à présenter aux élèves. Il est donc important que nous soyons conscients des styles de communication de nos élèves. Mais non seulement nous éliminons les obstacles à la communication en présentant les informations de cette manière, mais nous permettons également aux élèves de les présenter à l'aide de ces médias et de s'exprimer sur tout ce qu'ils ont appris. Par conséquent, lorsque vous concevez des activités dans lesquelles les participants doivent présenter leur travail oralement, prévoyez qu'ils puissent le faire en utilisant plusieurs formes de communication.

Pour les obstacles physiques

C'est peut-être l'une des barrières les moins difficiles à identifier pour nous, et pourtant c'est l'une des plus fréquentes dans nos propositions. Les barrières physiques ne se trouvent pas seulement dans les étapes, lorsque nous proposons des activités à fort contenu psychomoteur, sans aucune alternative pour participer à l'activité, nous mettons en place des barrières physiques. Si nous proposons un exercice où la motricité graphique est



essentielle (dessin, écriture...), nous mettons des barrières. Si je conçois une activité ou un exercice dans lequel je propose des alternatives dans sa réalisation (enregistrement audio, choix des illustrations, écriture sous la dictée...), je fais tomber les barrières physiques. Si je propose de multiples façons de présenter des activités dans lesquelles je n'évalue pas la motricité de l'élève mais l'acquisition d'une compétence spécifique, et que je lui offre différentes façons de s'exprimer et de pouvoir évaluer son apprentissage, j'élimine les barrières à la participation.

Pour les barrières sensorielles

Il semble, et je le dis d'après ma propre expérience professionnelle, que les barrières sensorielles sont celles auxquelles tous les enseignants sont le plus sensibles. Avoir un élève aveugle ou sourd dans le groupe implique un point d'empathie plus élevé que pour les autres types de déficience. Avec peu de conseils, les enseignants réalisent qu'ils ne peuvent pas seulement proposer des exercices visuels, mais qu'ils doivent fournir des aides linguistiques ou tactiles, offrir des reliefs texturés, des informations verbales supplémentaires, des descriptions audio, omettre ici ou là... Toute une série de stratégies inclusives qui font presque immédiatement tomber les barrières sensorielles de ces élèves.

Pour les barrières structurelles

Les barrières précédentes sont directement liées à un autre type de barrière, qui sont les barrières structurelles du groupe, celles qui proposent des situations d'apprentissage dans un environnement non organisé, sans routine de travail stable, sans anticipation de ce qui va se passer à chaque moment, sans organisation du travail... Ce sont des obstacles importants pour les participants qui présentent des styles d'apprentissage nécessitant une grande structuration de l'environnement, avec des supports visuels qui les guident sur ce qu'ils doivent faire ; des supports spatiaux, avec une distribution des espaces qui les aide à savoir où ils doivent faire ; et des structures de routine qui leur donnent la sécurité de savoir quand ils doivent le faire. Si nous fournissons également à l'activité un système de travail prévisible, nous aidons l'étudiant ou le participant à surmonter ces obstacles structurels et à concentrer son attention sur le véritable apprentissage proposé.

Par conséquent, chaque activité proposée doit respecter cette structure et, lors de sa conception, nous devons prévoir dans quel domaine, ou à quel endroit du cahier, elle va se dérouler ; combien de temps nous allons lui consacrer ; où commencer l'activité ; quand elle se termine ; à quoi elle sert.....

Pour les barrières cognitives

La plupart des activités et exercices que nous proposons dans le groupe ont une forte composante cognitive pour être résolus. Les processus mentaux sont activés et toutes les fonctions exécutives nécessaires sont mises à contribution pour mener à bien la tâche. Cependant, un certain nombre de participants ont des styles d'apprentissage dans lesquels certaines fonctions exécutives ne sont pas activées de manière autonome ou ont beaucoup de difficultés à le faire. Dans ces situations, si nous exigeons des tâches des participants sans anticiper les obstacles cognitifs, nous les excluons de la participation et de leur propre progrès.

Pour éviter ces obstacles, nous pouvons utiliser diverses stratégies d'inclusion qui agissent comme des médiateurs entre l'apprenant et la tâche afin d'activer le processus mental requis. Mais ce n'est pas seulement dans la manière de présenter les activités que les obstacles cognitifs sont présents, mais aussi dans la manière de les exprimer ou de motiver les participants pour ces tâches. Une autre façon d'éviter les obstacles cognitifs serait d'assimiler le fait que nous acquérons des connaissances par différents moyens et que, par conséquent, nous devons les présenter par autant de moyens que possible. Nous parlons ici d'intelligences multiples.

Pour les obstacles curriculaires

C'est l'un des problèmes les plus graves de notre système éducatif. Nous avons grandi avec un modèle scolaire unique qui proposait un programme homogène et rigide que tout le monde devait atteindre en même temps et au même âge. Le mot "niveau" acquiert ainsi sa pire expression en devenant synonyme d'exclusion : si vous avez

un niveau curriculaire, vous participez, si vous n'avez pas de niveau curriculaire, vous ne pouvez pas faire ceci ; qu'il soit utilisé pour le bas niveau ou le haut niveau (hautes capacités). C'est la barrière la plus importante qui est systématiquement proposée dans les écoles et contre laquelle il est le plus difficile de lutter. Il s'agit d'une barrière invisible car elle nécessite d'ouvrir les yeux de l'enseignant à de nouvelles possibilités de conception de programmes, une conception de programmes dans laquelle tous les participants ont une place. Nous pouvons y parvenir avec la Multilevel Design, si lors de la conception des activités nous proposons différents niveaux de complexité pour leur résolution, nous ouvrirons les portes à tous. Cette conception multi-niveau doit être accompagnée, pour être plus efficace, de stratégies supplémentaires telles que l'apprentissage coopératif et l'enseignement partagé.

Apprendre à penser, avoir le temps de penser

Ces derniers temps, on a beaucoup parlé, à juste titre, de l'importance de la réflexion dans les domaines éducatifs. Des congrès comme ICOT 2015, des propositions comme le Center for Teaching Thinking de Robert Swartz ou les titres de la Library of Educational Innovation de SM n'en sont qu'un petit échantillon. Mais y a-t-il quelque chose de nouveau dans tout cela ? L'objectif de l'éducation et de la formation, à tous les niveaux, n'a-t-il pas toujours été de générer des connaissances à travers des processus de pensée critique et réfléchi ?

Peut-être ces nouvelles actions sont-elles dues, précisément, au fait qu'au fil des ans, cette finalité d'enseigner à penser qui semblait inhérente à l'éducation a été remplacée par un enseignement dépourvu d'espaces de réflexion, par un enseignement plus proche de la définition du dictionnaire, qui n'est autre que "instruire, endoctriner, former avec des règles ou des préceptes", par un enseignement assimilé au processus de dépôt de contenus dans l'esprit des élèves. Et ce, malgré le fait qu'apprendre à penser devrait sans aucun doute être l'objectif principal et la raison d'être de l'éducation. Sans cette capacité, il nous sera difficile de progresser de manière autonome, d'imaginer et de créer des mondes possibles, de remettre en question d'autres qui ne devraient pas exister et, en somme, d'être libres.

Et pourquoi parler du temps ?

Parce que dans la société de l'immédiateté, du fast food et du fast learning, du multitasking et de l'efficacité (supposée), il semble que nous n'ayons pas le temps de penser, à commencer par les enseignants et les formateurs, de plus en plus dédiés à des tâches administratives et bureaucratiques, et à poursuivre avec les étudiants, puis par les étudiants, bourrés de contenus dont le but ultime semble être de réussir des évaluations plus préoccupées par la quantité que par la qualité de ce qu'ils apprennent, alors que la recherche nous montre que la pensée et la réflexion sont une partie essentielle de l'apprentissage, et que cela signifie que nous avons besoin de temps pour penser - et pour parler - des idées que les nouveaux concepts et les nouvelles informations font naître.

Dans son livre *Time to Think : Listening to Ignite the Human Mind*, Nancy Kline nous rappelle que de plus en plus de personnes disent "nous n'avons pas le temps de réfléchir à ce que nous devons faire ; nous sommes trop occupés à le faire" alors qu'en fait, le temps passé à réfléchir est du temps gagné pour agir plus efficacement. Cet auteur présente une idée qui peut s'avérer essentielle dans les contextes éducatifs : la création d'environnements propices à la réflexion. Outre le temps, l'une des composantes fondamentales de tels environnements est l'égalité. Une autre est l'écoute respectueuse et ininterrompue. Une autre est l'évitement des préjugés limitatifs. L'appréciation, c'est-à-dire le renforcement positif, en est une autre. Dans le contexte de la salle de classe (mais aussi dans celui du sport et du travail), cela signifie que chacun a le temps de réfléchir et

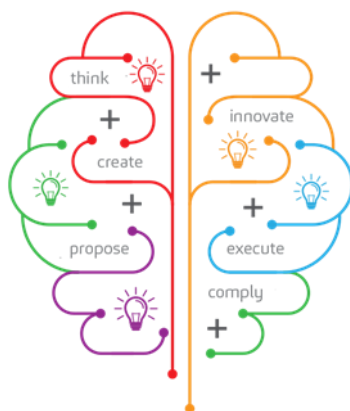




de s'exprimer sans être interrompu, tout en recevant une attention respectueuse et intéressée de la part de ses pairs.

Combien de fois les enseignants, au lieu de laisser les élèves trouver leurs propres réponses, proposent-ils les solutions ?

Accordons-nous vraiment le temps aux gens de réfléchir et d'exprimer leurs idées ? Sommes-nous capables de les écouter sans les interrompre et sans interpréter ce qu'ils disent ? Combien de fois posons-nous une question en classe et si l'élève ne répond pas du premier coup, nous passons à la suivante, en supposant qu'il ne connaît pas la réponse alors qu'en fait, il réfléchit ? Combien de fois, même dans les conversations quotidiennes, lorsqu'il y a un espace de silence, notre interlocuteur s'excuse et dit "désolé, je réfléchis", en supposant que s'il ne clarifie pas, nous pouvons croire qu'il a fait chou blanc ou qu'il n'a pas la réponse ? Combien de fois les enseignants ou les formateurs, au lieu de laisser les autres trouver leurs propres réponses, proposent-ils les solutions ?



Sommes-nous limités par nos suppositions ?

Et combien de fois faisons-nous des hypothèses sur ce que nous ne connaissons pas exactement : ce sont des "préjugés" et ils sont généralement négatifs. Mais ces suppositions négatives, qui peuvent devenir limitatives pour nos pensées et nos comportements, peuvent être inversées et transformées en préjugés libérateurs. Cela nécessite de prendre le temps de réfléchir à ces préjugés et d'adopter un modèle de formulation des questions qui peut être résumé par l'exemple suivant.

Personne A Je voudrais partager une idée que j'ai avec mon supérieur, mais je ne peux pas.

Personne B Pourquoi pas ?

A Je pense qu'il va se moquer de moi.

B Pourquoi pensez-vous qu'il va se moquer de vous ?

A Je suppose qu'il pensera que mon idée est stupide.

B Pourquoi supposez-vous qu'il/elle pensera que votre idée est stupide ?

A Je suppose que je suis stupide.

Dans ce cas, l'interlocuteur peut dire quelque chose comme "Bien sûr, vous n'êtes pas stupide. Et nous pouvons ou non suivre ce conseil et parler à notre supérieur.

Mais que se passerait-il si la personne **B** disait plutôt :

B Vous pensez vraiment que c'est vrai que vous êtes stupide ?



A Eh bien, non...

B Quelles sont les raisons pour lesquelles vous ne pensez pas que vous êtes stupide ?

R Parce que je (la personne **A** remplit le blanc) ...

B Au contraire, que devriez-vous assumer pour pouvoir partager votre idée avec votre supérieur ?

A Je devrais assumer le fait que je suis intelligent.

B Donc, si vous saviez que vous êtes intelligent, comment vous y prendriez-vous pour partager votre idée ?

A Je lui parlerais tout simplement.

Le responsable ne serait peut-être pas d'accord avec mon idée, mais il aurait certainement l'impression de faire un effort qui mérite d'être pris au sérieux.

Bien sûr, il n'y a pas de garantie absolue que le responsable ne se moquera pas de l'idée de la personne A. Mais si c'est le cas, le responsable de l'équipe de direction peut s'en servir. Mais si c'est le cas, la personne qui a suggéré l'idée peut quand même repartir en sachant qu'elle a vraiment fait un effort. Elle peut également profiter de l'occasion pour réfléchir à nouveau. Et, d'autre part, pensez aux résultats positifs qui pourraient se produire si le supérieur soutenait l'idée et aux opportunités qui seraient perdues si l'idée n'avait jamais été partagée.

Adapté de Nancy Kline : Time to Think. + d'infos sur <https://www.timetothink.com/>