

Entre politique inclusive et réalités pédagogiques : quels leviers pour le développement des compétences sociocognitives des élèves du Groupe Scolaire Bilingue Inclusif du Cispam (GSBICB) ?

Trésor FOBASSO GUEDJO

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Université de Dschang-Cameroun

Isabelle Victoire NGWIENTSO POUFONG

Unité de Recherche de Philosophie et Sciences Sociales Appliquées

Université de Dschang-Cameroun

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le contexte de l'éducation inclusive au Cameroun, où malgré une volonté politique affirmée, les pratiques pédagogiques inclusives restent peu appliquées et inégalement réparties. À cet effet, l'étude interroge les leviers pédagogiques susceptibles de favoriser le développement sociocognitif des élèves en contexte inclusif. Grâce aux théories du développement cognitif et de l'apprentissage social, cette recherche expérimentale conduite dans un environnement scolaire inclusif examine l'effet de trois dispositifs pédagogiques sur le développement sociocognitif des élèves : l'apprentissage différencié (AD), l'apprentissage collaboratif (AC) et l'apprentissage par le jeu (AJ). Les résultats obtenus par le groupe ayant bénéficié de l'AD révèlent des performances nettement plus élevées en matière de mémorisation et de compétences sociales, confirmant ainsi les hypothèses 2 et 3. Ces constats renforcent les conclusions de Tomlinson (2014) et de Piaget (1970), qui soulignent l'importance d'adapter les contenus aux besoins spécifiques des apprenants pour favoriser leur engagement et leur développement cognitif. À l'inverse, bien que l'AC et l'AJ soient appuyés par des figures telles que Vygotsky et Johnson, les résultats observés ne permettent pas de démontrer une efficacité comparable. Cela invite à une réflexion critique sur les conditions de mise en œuvre de ces approches dans un contexte inclusif et sur leur réelle capacité à répondre aux besoins des apprenants.

Mots clés : inclusion scolaire, développement sociocognitif, compétences sociales, mémorisation, apprentissage différencié, apprentissage collaboratif et apprentissage par le jeu.

Abstract

This study is part of the context of inclusive education in Cameroon, where despite a strong political will, inclusive pedagogical practices remain poorly applied and unevenly distributed. To this end, the study questions the pedagogical levers likely

to promote the sociocognitive development of students in an inclusive context. Thanks to the theories of cognitive development and social learning, this experimental research conducted in an inclusive school environment examines the effect of three pedagogical devices on the sociocognitive development of students: differentiated learning (AD), collaborative learning (CA) and play-based learning (WBL). The results obtained by the group that benefited from the AD reveal significantly higher performances in terms of memory and social skills, thus confirming hypotheses 2 and 3. These findings reinforce the conclusions of Tomlinson (2014) and Piaget (1970), which highlight the importance of adapting content to the specific needs of learners to promote their engagement and cognitive development. Conversely, although AC and AJ are supported by figures such as Vygotsky and Johnson, the observed results do not demonstrate comparable effectiveness. This invites a critical reflection on the conditions for implementing these approaches in an inclusive context and on their real ability to meet the needs of learners.

Keywords : school inclusion, sociocognitive development, social skills, memorization, differentiated learning, collaborative learning and play-based learning.

Introduction

L'éducation inclusive constitue aujourd'hui un enjeu majeur dans les systèmes éducatifs à travers le monde, en particulier dans les pays en développement tels que le Cameroun. Elle repose sur un principe fondamental de justice et d'équité, en ceci qu'elle contribue à garantir à chaque enfant, quels que soient ses besoins, ses capacités, son origine ou sa condition, un accès égal et de qualité à l'éducation. Cette perspective, soutenue par des organisations internationales telles que l'UNESCO, l'UNICEF et l'Union Africaine, vise à adapter l'environnement d'apprentissage aux divers profils des apprenants. Dans cette optique, les pratiques pédagogiques inclusives apparaissent comme l'un des leviers les plus concrets pour rendre effectif le droit à l'éducation pour tous.

Au Cameroun, l'adoption de la loi d'orientation scolaire N°98/004 du 14 avril 1998 et l'inscription de l'éducation inclusive dans les objectifs de développement durable (ODD) témoignent d'une volonté politique de transformer les pratiques éducatives. Toutefois, malgré ces avancées normatives, la mise en œuvre réelle des pratiques pédagogiques inclusives reste encore timide et inégalement répartie. En fait, aujourd'hui encore, de nombreuses écoles font encore face à des obstacles matériels, humains, pédagogiques et institutionnels. Le fait est que, pour avoir séjourné durant un stage au CISPAM, un

établissement dit inclusif, il ne fait aucun doute que l'éducation inclusive au sein de ladite structure est désormais confrontée à un ensemble de défis dont le manque de formation continue des enseignants, l'insuffisance des ressources et des outils adéquats, l'accessibilité limitée des infrastructures pour des apprenants à besoins spécifiques, la rudesse des approches pédagogiques standardisées, le manque de collaboration, etc.

La littérature disponible sur ce sujet insiste assez sur l'inadéquation entre une volonté politique d'inclusion et les réalités en milieu scolaire. Kohout-Diaz (2018, pp. 15-42) le montre en exposant le paradoxe entre une volonté institutionnelle et des obstacles à son implémentation, notamment le manque de formation des enseignants. Dans un tel contexte, Plumelle (2018, pp. 67-74) insiste sur la nécessité d'un changement de posture éducative pour accueillir tous les enfants, en valorisant la diversité comme richesse pédagogique. En la manière, le guide de l'UNESCO (2017, pp. 9-28) propose des principes d'équité et d'inclusion, même si leur mise en œuvre reste conditionnée par les ressources locales pas toujours à la disposition de tous. C'est alors que Egron (2021, pp. 33-55) et Lemoine-Bresson (2022, pp. 102-118) relèvent l'intérêt des compétences interculturelles comme levier d'inclusion, tout en alertant sur les risques de stigmatisation si elles ne sont pas bien encadrées.

Bien que ces travaux offrent une base solide sur l'éducation inclusive, ils restent cantonnés à un contexte général. De même, ses travaux abordent superficiellement le développement des compétences sociocognitives puisqu'ils se limitent à son rapport à la diversité linguistique et culturelle de l'école. En outre, il s'agit, pour la plupart, d'études sans encrage empirique. Dès lors, la présente étude part de la question centrale suivante : dans quelle mesure les pratiques pédagogiques inclusives, notamment l'apprentissage différencié, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage par le jeu, influencent-elles le développement sociocognitif des élèves en contexte scolaire inclusif au GSBICB ? En guise d'hypothèse principale, l'étude postule que contrairement à l'apprentissage collaboratif et celui par le jeu, l'apprentissage différencié favorise davantage le développement des compétences sociales et de mémorisation chez les élèves en contexte d'inclusion. De cette hypothèse principale découlent quatre

spécifiques qui vont guider la manipulation des données et leur discussion.

Cette étude s'inscrit donc dans une double perspective. En fait, sur le plan scientifique, elle ambitionne de contribuer à une meilleure compréhension des dynamiques d'apprentissage en contexte inclusif, à la lumière de la théorie de Jean Piaget (1970). Sur le plan opérationnel, elle vise à fournir aux enseignants, formateurs et décideurs éducatifs des indications concrètes sur les méthodes pédagogiques les plus adaptées à une classe hétérogène, dans un souci d'efficacité et d'équité. Après la présentation du cadre théorique et celui méthodologique (1.), les paragraphes suivants insistent sur les données brutes issues du terrain (2.) ainsi que sur leur analyse et interprétation (3.).

1. Encrage théorique et méthodologique

L'encrage théorique et méthodologique de l'étude constitue la base intellectuelle et pratique sur laquelle repose la recherche. Ce double encrage permet de structurer la réflexion à travers l'exposé des modèles théoriques employés et des grands moments méthodologiques qui ont guidé la collecte, l'analyse et l'interprétation des résultats.

1.1. Cadre théorique de l'étude

Cette étude repose principalement sur deux approches théoriques, à savoir : la théorie du développement cognitif de Jean Piaget et théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura.

La première est élaborée par Jean Piaget en 1920 dans un contexte d'essor de la psychologie expérimentale. Elle postule que « *l'enfant est un constructeur actif de sa connaissance* » à travers l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration (Piaget, 1970, p. 15). Bien que Piaget reconnaisse l'influence du milieu, il insiste sur le rôle central de l'activité du sujet dans la construction de l'intelligence (Ducret, 2010, p. 4). En tenant en compte les stades évolutifs de la pensée chez l'enfant, cette approche théorique permet d'appréhender les mécanismes d'adaptation aux pratiques pédagogiques observées chez les apprenants à besoins spécifiques. De ce fait, elle contribue à mieux cerner les facteurs qui stimulent la coopération, l'adaptation et

la résolution de problèmes, éléments clés du développement sociocognitif.

La théorie de l'apprentissage social postule que « *l'apprentissage ne se limite pas au conditionnement direct, mais s'effectue aussi par l'observation d'autrui, un processus appelé apprentissage vicariant* ». Principalement guidée par des principes tels que l'influence « *de modèle, la rétention des comportements, la reproduction motrice et la motivation* » (Bandura, 1977, p. 22), elle a permis de mettre en exergue la place de l'observation, de l'imitation et de l'interaction sociale dans les processus d'apprentissage. Ainsi, placés comme ils sont au GSBICB, dans un cadre inclusif où interagissent des apprenants aux profils variés (handicapé visuels, déficients moteur et normaux), cette approche théorique est une grille de lecture intéressante afin de voir comment se transmettent les compétences sociocognitives des apprenants, notamment à travers les trois modèles pédagogiques proposés.

1.2. Méthodologie employée

Il s'agit d'une étude quantitative menée au Groupe Scolaire Bilingue Inclusif du Cispam (GSBICB), situé dans l'Arrondissement de Bafoussam 1^{er}. Le choix de cet établissement se justifie par le fait qu'il y est pratiqué l'inclusion, notamment à travers la prise en charge les élèves à besoins spécifiques (handicap visuel) à côté de ceux sans handicap. Puisqu'il s'agit d'un établissement à effectif réduit, afin d'acquérir une représentativité statistique raisonnable de l'échantillon, l'étude a privilégié la technique d'échantillonnage par convenance. A cet effet, la population accessible est constituée des 84 élèves du niveau 3, section francophone.

Dans sa phase pratique, l'étude a mobilisé une démarche expérimentale à groupe indépendants, à travers la préparation et la dispensation d'une leçon avec trois approches pédagogiques différentes : l'apprentissage différencié (AD), centré sur l'adaptation des contenus et rythmes aux profils des élèves ; l'apprentissage collaboratif (AC), favorisant le travail en petits groupes ; et l'apprentissage par le jeu (AJ), qui repose sur l'exploitation de supports ludiques à des fins éducatives.

Tout ceci à contribuer à évaluer la mémorisation et le développement social des élèves à l'aide d'une épreuve standardisée.

Cette méthode a ainsi eu l'avantage d'observer l'implication, la motivation et le déploiement des élèves dans la salle de classe, ainsi que les mécanismes d'adaptation employés par chacun d'eux. Les données compilées au moyen du logiciel SPSS, ont été analysées à travers le *t de Student* qui a permis, comme le montre le tableau ci-dessous, de vérifier l'existence de relation statistique significative entre les différents groupes comparés et approches pédagogiques.

Tableau n°1 : Croisements des tendances pour comparaison entre les groupes expérimentaux

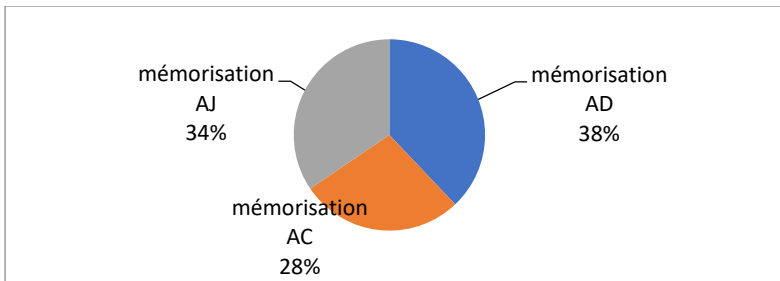
N	Croisements des tendances pour comparaison entre les groupes	
1	Groupe Diagnostic1 : Apprentissage différencié	Groupe diagnostic 3 : Apprentissage collaboratif
2	Groupe Diagnostic 2 : Apprentissage par le jeu	Groupe diagnostic1 : Apprentissage classique ou non inclusive
3	Groupe Diagnostic 3 : Apprentissage collaboratif	Groupe Diagnostic2 : Apprentissage par le jeu

Source : Enquête de terrain, avril-mai 2025

2. Résultats

2.1. Tendance de mémorisation au sein des groupes expérimentaux

Figure n°1 : Diagramme descriptif des tendances de mémorisation au sein des groupes expérimentaux

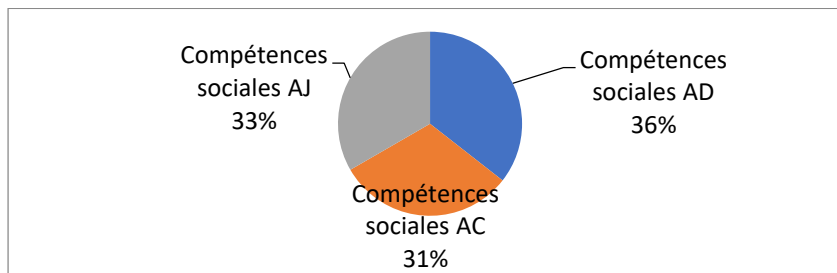


Source : Enquête de terrain, avril-mai 2025

Ce diagramme montre qu'au sein des différents groupes, les participants présentent des capacités de mémorisation différentes. En effet, l'AD, avec un score moyen de 38%, se distingue comme la modalité d'apprentissage la plus efficace en matière de mémorisation. En adaptant les contenus, les méthodes et les rythmes aux profils cognitifs et affectifs des élèves, cette approche favorise une meilleure appropriation des savoirs. Elle permet à chaque élève de progresser à son rythme, en tenant compte de ses forces et de ses besoins spécifiques, ce qui stimule les fonctions cognitives telles que l'attention, la compréhension et la consolidation.

L'AJ, qui vient en second, obtient un score de 34% ce qui montre également une forte efficacité. Le recours au jeu comme vecteur d'apprentissage suscite l'engagement émotionnel, la motivation intrinsèque et la curiosité, autant de facteurs qui facilitent l'encodage et la récupération des informations. Puis, avec le plus bas score (28%), malgré le fait que l'AC favorise le travail en petits groupes et le développement de compétences sociales, il reste moins performant en termes de mémorisation individuelle.

Figure n°2 : Diagramme descriptif des compétences sociales au sein des groupes expérimentaux

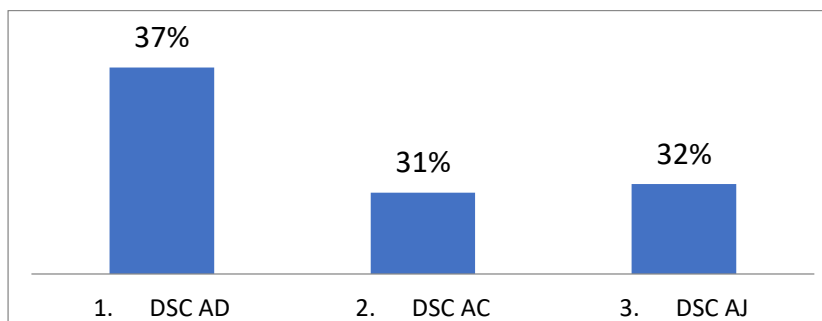


Source : Enquête de terrain, avril-mai 2025

Ce diagramme circulaire met en évidence la répartition des compétences sociales développées chez les élèves selon les trois pédagogies mobilisées. Les proportions respectives sont les suivantes : AD (36 %), AJ (33 %) et AC (31 %). Une fois encore l'AD se distingue par la part la plus élevée, ce qui témoigne de son efficacité

dans la prise en compte des profils cognitifs et affectifs des élèves. Le fait est que, en s'adaptant aux profils des apprenants, cette approche favorise le développement des compétences sociales telles que l'estime de soi, la tolérance et la communication interpersonnelle (Danvers, 2012, p. 47). Avec 33 %, l'AJ permet d'expérimenter, en situation d'apprentissage, des rôles sociaux afin d'acquérir des compétences sociales telles que l'empathie, la coopération et comme le constate aussi Meirieu (2007, p. 89), la gestion des émotions. Avec un score de 31%, l'AC fournit le peu de résultat en matière de compétence sociales.

Figure n°3 : Diagramme descriptif des tendances générales relatives au développement sociocognitif au sein des groupes expérimentaux



Source : Enquête de terrain, avril-mai 2025

Le diagramme ci-dessus met en évidence les pourcentages de développement des compétences sociocognitives observés selon les trois approches pédagogiques employées. L'DSC.AD arrive en tête avec 37 %, suivi de l'DSC.AJ à 32 % et de l'DSC.AC à 31 %. Ces données révèlent des tendances significatives dans la manière dont chaque approche influence les compétences cognitives et sociales des élèves. Ainsi, l'AD reste le levier le plus puissant pour le développement sociocognitif. En effet, en adoptant une pédagogie centrée sur des spécificités propres à chaque apprenant, l'AD contribue à stimuler l'autonomie, la réflexion critique et la capacité à interagir de manière constructive avec autrui (Danvers, 2012, p. 53).

Quant à l'AJ, évaluée à 32 %, comparée aux autres, elle montre de faibles capacités à développer les compétences sociocognitives.

Tableau n°2 : Statistiques descriptives des tendances observées

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
1. Mémorisation AD	31	1,0	4,0	1,968	,8557
2. Compétences sociales AD	31	2,0	5,0	4,194	,9546
3. Mémorisation AC	26	,5	3,0	1,673	,6920
4. Compétences sociales AC	26	,0	5,0	3,481	1,2123
5. Mémorisation AJ	27	,0	4,0	1,593	,9511
6. Compétences sociales AJ	27	,0	5,0	3,630	1,1316
7. DSC AD	31	3,50	9,00	6,1613	1,14300
8. DSC AC	26	,50	7,00	5,1538	1,50844
9. DSC AJ	27	,00	8,00	5,2222	1,58923

Source : Enquête de terrain, avril-mai 2025

Les données de cette matrice indiquent des tendances moyennes des participants des groupes expérimentaux. Les participants qui ont reçu des enseignements à travers l'apprentissage différencié sont plus compétents ($M=6.16$; $ET=1.14$) que ceux qui ont reçu des enseignements à travers les apprentissages collaboratif ($M=5.15$; $ET=1.50$) et par le jeu ($M=5.22$; $ET=1.58$). Il en est de même des tendances relatives aux composantes du développement sociocognitif, notamment la mémorisation et les compétences sociales. Il est donc important de comparer ces tendances entre elles afin d'établir si les différences sont significatives ou non significative : d'où le test des hypothèses de recherche.

2.2. Test des tendances relatives aux capacités de mémorisation au sein des groupes

Il est question ici de comparer les scores obtenus par les différents groupes expérimentaux en ce qui concerne les compétences liées à la mémorisation au sein des groupes.

Tableau n°3 : Comparaison des moyennes de mémorisation au sein des groupes

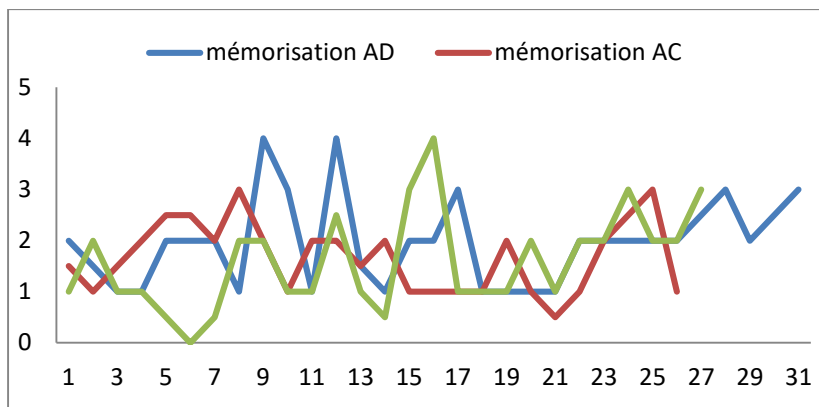
		Moyenne	N	Écart-type	Moyenne d'erreur standard				
Paire 1	Mémorisation AD	1,846	26	,8691	,1705				
	Mémorisation AC	1,673	26	,6920	,1357				
Paire 2	Mémorisation AD	1,870	27	,8615	,1658				
	Mémorisation AJ	1,593	27	,9511	,1830				
Test des échantillons appariés									
		Différences appariées				T	Df	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Moyen ne d'erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur				Supé rieur
Paire 1	Mémorisation AD - mémorisation AC	,1731	1,09	,2147	-,2692	,6153	,806	25	,428
Paire 2	Mémorisation AD - mémorisation AJ	,2778	1,0860	,2090	-,1518	,7074	1,329	26	,195

Source : Enquête de terrain, Avril-Mai 2025

Ce tableau n° 3 compare les capacités de mémorisation des élèves des classes inclusives à l'issu d'un enseignement fait en utilisant d'une part l'apprentissage différencié et d'autre part l'apprentissage collaboratif. Les résultats indiquent que le groupe qui a reçu des enseignements utilisant l'apprentissage différencié présente une capacité de mémorisation élevée ($M=1,846$; $ET=,8691$) contrairement à ceux qui ont respectivement reçu des enseignements à travers l'approche collaborative¹ et par le jeu ($M=,278$; $ET=1,08$; $t(df.)=1,329(26)$; $p>0.05$). On conclut que l'apprentissage différencié favorise davantage la mémorisation que les apprentissages collaboratifs et par jeu (voir la figure ci-dessous)

¹ $M=0.173$, $ET=1.09$, $t(df)=0.806(25)$, $p>0.05$.

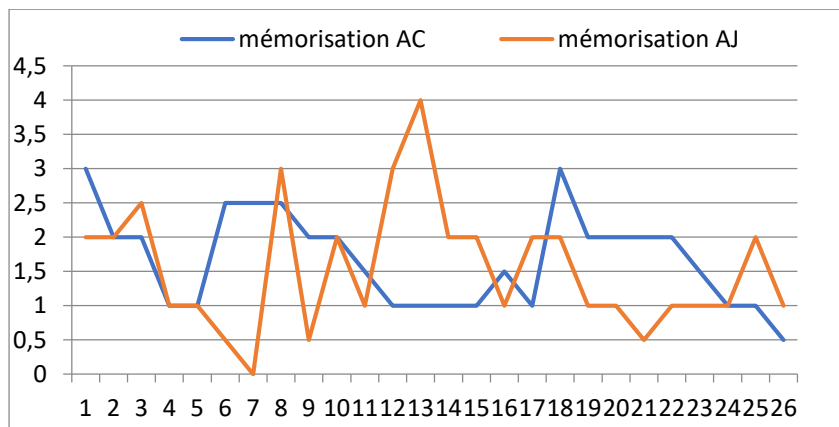
Figure n°4 : Variation des capacités de mémorisation (Apprentissage différencié versus apprentissage collaboratif et par jeu)



Source : Enquête de terrain, avril-mai 2025

En complément des données présentés plus haut, le diagramme n° 4 permet d'observer les variations des tendances de mémorisation observées dans les trois conditions expérimentales. Il ne fait aucun doute que la courbe d'évolution de la mémorisation observée en contexte d'AD croît plus que celles des tendances de mémorisation observées respectivement dans les conditions AC et d'AJ.

Figure 5 : Variation des capacités de mémorisation (Apprentissage différencié versus apprentissage collaboratif et par jeu)



Source : Enquête de terrain, avril-mai 2025

Cette courbe illustre les variations de tendance de mémorisation dans les conditions d'AC et d'AJ. Il ressort que la courbe de variation de la mémorisation en AJ atteint un minimum de 0 et un maximum de 4. Tandis que la courbe de variation de la mémorisation en AC atteint un minimum de 0.5 et un maximum de 3. Cette différence de variation n'est pas significative ($p > 0.05$) puisque l'AC et l'AJ n'impactent pas différemment et significativement. Tout ceci contribue à confirmer la deuxième hypothèse de recherche.

2.3. Comparaison des tendances relatives aux compétences sociales au sein des groupes

Il est question ici de comparer les scores des compétences sociales de chaque groupe.

Tableau n°4 : Statistiques de comparaison des tendances relatives aux compétences sociales observées en contexte d’AD, d’AC et d’AJ

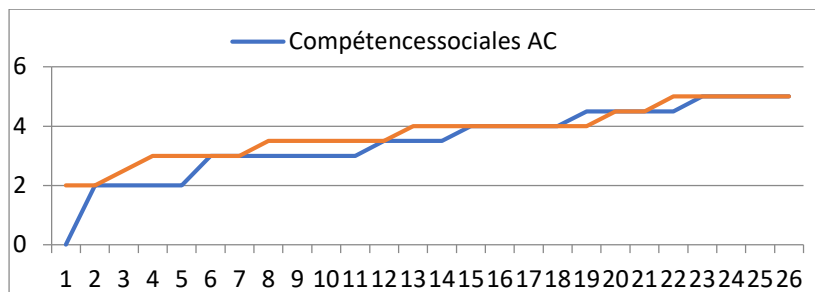
		Moyenne	N	Écart-type	Moyenne d'erreur standard				
Paire 1	Compétences sociales AD	4,404	26	,7748	,1520				
	Compétences sociales AC	3,481	26	1,2123	,2377				
Paire 2	Compétences sociales AC	3,481	26	1,2123	,2377				
	Compétences sociales AJ	3,615	26	1,1516	,2258				
Test des échantillons appariés									
		Différences appariées				t	df	Sig.(bilatérale)	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne d'erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur				Supérieur
Paire 1	Compétences sociales AD - Compétences sociales AC	,9231	1,3015	,2552	,3974	1,4488	3,616	25	,001
Paire 2	Compétences sociales AD - Compétences sociales AJ	,7037	1,395	,2686	,1517	1,2557	2,62	26	,014

Source : Enquête de terrain, avril-mai 2025

Ce tableau n° 4 montre que la tendance observée en condition d’AD diffère significativement de la tendance observée en condition d’AC². Cette tendance observée en condition d’AD diffère significativement de celle observée en condition d’AJ ($t(df) = 2,62$; $p < 0.05$). Tous ces données confirment l’hypothèse n°3.

² $t(df) = 3,616(25)$, $p < 0.05$

Figure n°6 : Variation des compétences sociales en condition d'apprentissage collaboratif versus et apprentissage par jeu



Source : Enquête de terrain, avril-mai 2025

Ce sixième diagramme montre comment les compétences sociales au sein des groupes varient. Elles évoluent dans le sens ascendant, malgré des légers écarts de variations. Ces données couplées à celles du quatrième tableau soutiennent l'hypothèse selon laquelle dans une classe inclusive, l'AC n'induit pas une différence significative des compétences sociales chez les apprenants que l'AJ.

3. Discussion

Avant toute chose, rappelons que face à une littérature assez mitigée quant aux approches pédagogiques adaptées aux classes inclusives et qui contribueraient au développement optimal des compétences sociocognitives des apprenants, la présente étude a focalisé son attention sur trois, notamment l'AD, l'AC et l'AJ. Dans ce contexte, l'étude est partie de quatre hypothèses spécifiques, à savoir :

- Dans les classes inclusives, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage par le jeu ne donnent pas des résultats différents pour ce qui est de la mémorisation chez les élèves ;

- Dans les classes inclusives, l'apprentissage différencié favorise davantage la mémorisation chez les élèves que les apprentissages collaboratifs et par le jeu ;
- Dans les classes inclusives, l'apprentissage différencié favorise davantage le développement des compétences sociales chez les élèves que les apprentissages collaboratifs et par le jeu ;
- Dans les classes inclusives, l'apprentissage collaboratif n'induit pas une différence significative des compétences sociales chez les élèves que l'apprentissage par le jeu.

Les résultats de cette étude sont, plus ou moins, en congruence avec les hypothèses émises. Cependant, afin de mieux les cerner, il convient de discuter les résultats de chaque groupe expérimental au regard de la littérature.

3.1. Efficacité de l'apprentissage différencié sur le développement sociocognitif des élèves en contexte inclusif

Le groupe expérimental 1 testait l'effet de l'approche différenciée sur le développement sociocognitif des élèves. L'objectif étant de vérifier si l'AD a un impact positif ou non sur le développement des compétences sociales et la mémorisation des élèves. Pour mieux mesurer l'effet de cette modalité sur les résultats, on l'a introduit dans les hypothèses 2 et 3. Il ressort que l'AD favorise davantage les compétences sociales et la mémorisation chez les élèves que l'AC et l'AJ. Les résultats de l'étude ont validé ces deux hypothèses, ce qui veut dire que l'AD favorise aussi bien le développement des compétences liées à la mémorisation que les compétences sociales. Les résultats ont montré que les apprenants ayant bénéficié de cette approche ont des performances nettement supérieures en matière de mémorisation et de compétence sociale. Ces résultats obtenus se ressentent lorsque l'accent est mis sur les particularités et difficultés de chaque élève.

Ces résultats soutiennent les travaux de Tomlinson (2014), qui affirme que l'adaptation des contenus aux besoins spécifiques des élèves stimule leur engagement et leur succès. Abondant dans le même sens, Piaget (1970, p. 703-704) insiste sur l'importance de

personnaliser l'enseignement pour optimiser le développement cognitif. A l'inverse de ces deux auteurs, Slavin (1995, p. 15), bien qu'il plaide pour l'efficacité de l'AC, ne considère pas l'AD comme une méthode prioritaire. Cela révèle une divergence dans les opinions concernant l'impact de cette approche sur le développement sociocognitif des apprenants.

3.2. Effets comparés de l'apprentissage collaboratif en contexte inclusif sur le développement sociocognitif des élèves

Le groupe expérimental 2 a été soumis à l'AC afin de mesurer le développement sociocognitif des élèves, notamment leur capacité de mémorisation et leurs compétences sociales à travers le teste de l'hypothèse 4. Il ressort que l'AC et l'AJ parviennent sensiblement les mêmes scores en matière de compétences sociales au regard des prédispositions identiques, prises dans le cadre de la préparation de la classe, la disposition des bancs et le respect des consignes de l'enseignant.

L'AC est défendu par Vygotsky (1978, p. 57), qui met en avant le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif. Johnson et Johnson (1998, p. 29) soutiennent également que le travail en groupe qui, selon eux, cultive des compétences sociales importantes. Cependant, les résultats de ce groupe ne montrent pas de différences notables par rapport à ceux du groupe d'AJ ; ce qui contraste avec les assertions de Gillies (2007, p. 42) selon lesquelles les échanges en groupe sont importants pour garantir des avancées cognitives significatives.

3.3. Potentiel théorique et limites empiriques de l'apprentissage par le jeu en classe inclusive sur le développement sociocognitif des élèves

Le groupe expérimental 3, testé à travers l'AJ a permis d'évaluer le développement sociocognitif des élèves, notamment leur capacité de mémorisation. Il ressort qu'au sein des classes inclusives, l'AJ et l'AC produisent les mêmes résultats. L'AC le jeu est soutenu par Vygotsky (1978, pp. 62-72), qui considère le jeu comme fondamental pour le développement cognitif, permettant aux enfants d'explorer les rôles sociaux et de comprendre les règles. A sa suite, Château (1946, p. 45) souligne également l'importance du jeu pour la

socialisation et l'implication des élèves. Cependant, l'absence de résultats significatifs lorsqu'on les compare avec l'AD peut être questionné en référence aux travaux de Bruner (1972, pp. 28-29), qui suggèrent que le jeu favorise l'autonomie et la maîtrise des connaissances. Dans ce contexte, il semble que les bénéfices cognitifs du jeu n'aient pas été suffisamment exploités pour égaler ceux de l'AD.

Au bout du compte, l'on est bien forcé d'admettre que l'AD est la méthode la plus efficace pour stimuler le développement sociocognitif des élèves, en confirmant ainsi les travaux de Tomlinson (2014, p. 15) et Piaget (1970). En revanche, bien que l'AC et l'AJ soient soutenues par des théoriciens tels que Vygotsky et Johnson, ils n'ont pas présenté des résultats significatifs, soulevant des interrogations sur leur mise en œuvre et leur potentiel dans un cadre inclusif.

Conclusion

En définitive, la présente étude part d'un décalage entre les normes institutionnelles et les réalités empiriques au sein du Groupe Scolaire Bilingue Inclusif du CISPAM (GSBICB). De ce fait, l'étude repose sur une méthodologie expérimentale à groupes indépendants, appliquée à 84 apprenants. D'un point de vue opérationnel, trois approches pédagogiques ont été testées au moyen du *t de Student* afin de mettre en exergue leur effet sur le développement des compétences sociocognitives des apprenants. Il s'agit de l'apprentissage différencié (AD), l'apprentissage collaboratif (AC) et l'apprentissage par le jeu (AJ).

Le groupe soumis à l'AD a montré des performances nettement supérieures en mémorisation et en compétences sociales, validant les hypothèses 2 et 3. Ces résultats confirment les travaux de Tomlinson (2014) et Piaget (1970) qui valorisent l'adaptation pédagogique aux besoins spécifiques. En revanche, le groupe AC, testé via l'hypothèse 4, n'a pas produit de résultats significativement différents de ceux du groupe AJ, malgré les soutiens théoriques de Vygotsky (1978) et Johnson (1998). Le groupe AJ, bien que soutenu par Château (1950) et Bruner (1972), n'a pas égalé les effets de l'AD. Au bout du compte, il faut bien admettre que l'AD est la méthode la

plus efficace pour stimuler le développement de compétences sociocognitives en milieu inclusif ; ce qui soulève des interrogations plus que légitimes sur la mise en œuvre réelle de l'AC et de l'AJ.

Bibliographie

ALBERO Brigitte, 2004, « Apprentissage et formation en contexte numérique : une approche socioconstructiviste », *Revue française de pédagogie*, Numéro149, pp. 89–98.

BANDURA Albert, 1977, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.pp.

BANDURA Albertn, 1986, *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BRUNER Jerome Seymour,1972, « The nature and uses of immaturity » ; *American psychologist*, Volume 27, Numéro 8, pp. 687-708, <https://doi.org/10.1037/h0033144>.

CHATEAU Jean, 1946, *Le jeu chez l'enfant : introduction à la pédagogie*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

DANVERS Francis, 2018, « Jellab, A. Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], Volume 47, Numéro 2, Online since 15 June 2018, connection on 27 September 2025. URL: <http://journals.openedition.org/osp/6218>; DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.6218>

DUCRET Jean-Jacques, 2010, « Cours de Jean Piaget et la psychologie du développement cognitif, Université de Neuchâtel, non publié.

EGRON Bruno, 2021, *Enseigner en unité d'enseignement : pour une école inclusive*. Paris : Retz.

JOHNSON David W., JOHNSON Roger T. et HOLUBEC Edna J., 1998, *Cooperation in the classroom (7thed.)*, Interaction Book Company.

KOHOUT-DIAZ Magdalena, 2018, *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive*, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

LEMOINE-BRESSON Véronique, 2022, *Développer des compétences interculturelles : promesses et périls d'un dispositif pédagogique*, Paris : L'Harmattan.

MEIRIEU Philippe, 2007, *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.

PIAGET Jean (1970) : *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël.

PLUMELLE Bernadette, 2018, « Actualité documentaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 78 | septembre 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 20 septembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6247> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6247>.

SLAVIN Robert E., 1995, *Cooperative learning: theory, research, and practice*, 2nd édition, Boston : Allyn & Bacon.

TOMLINSON Carol Ann, 2014, « How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms » Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO, 2017, *Guide pour l'inclusion et l'équité dans l'éducation*, Paris : UNESCO.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1978, *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.