

Qu'est-ce qu'un pair ? Implications dans le handicap de l'enfant

Lisa Ouss

Résumé

Qu'est-ce qu'un pair, pour un enfant avec handicap ? Cet article développe dans un premier temps la notion historique de « pair », pour envisager ensuite les différentes parités dans le domaine social et du handicap : pair aidance, pair apprentissage avec les notions d'apprentissage social et de développement social, communauté de pratiques, revues par les pairs... Il développe ensuite les limites de la notion de parité chez l'enfant avec handicap, posée souvent en termes dichotomiques, pour enfin proposer une éthique de l'usage de la notion de pair.

Mots-clés

Pair, apprentissage social, pair apprentissage, pair aidance, handicap, enfant.

Qu'est-ce qu'un pair, pour un enfant avec handicap ? Si le mot « pair » annonce de suite un sens commun : celui qui est semblable, la question est de savoir si le handicap ne complexifie pas cette notion de « mêmeté » : que se passe-t-il quand

Lisa Ouss, professeure associée en pédopsychiatrie, hôpital Necker, Paris.

la différence interindividuelle est plus importante que ce qui réunit dans la parité ?

Nous nous arrêterons dans un premier temps à la définition de « pair », pour envisager ensuite différents niveaux de cette question de la parité, et ses implications dans le domaine du handicap de l'enfant.

Qu'est-ce que la parité ? Historique

Étymologiquement, un pair est une personne de même condition et de même rang dans l'État, égal en dignité, en situation sociale. Ce mot est inscrit historiquement. Il désignait d'abord les vassaux d'un même suzerain, au service de sa cour et de sa justice, d'où l'expression « être jugé par ses pairs ». Puis un glissement s'est opéré : être « pair de France » est devenu un titre honorifique, donnant accès au conseil du roi. On retrouve cette trace au Royaume-Uni, puis en France dans la « chambre des pairs », qui apparaît en 1814 pendant la première Restauration et devient haute assemblée législative jusqu'en 1948, et dont les membres sont d'abord nommés par le roi et restent pairs par hérédité, puis nommés parmi les titulaires de certains titres ou fonctions. Le pair prend donc partiellement un rôle de représentation de ses semblables, la pairie accorde alors des droits et des devoirs particuliers aux détenteurs de cet attribut.

Par extension, les pairs sont donc des personnes qui partagent socialement une place au sein de leur environnement, que cette place soit définie par une fonction (un métier, position d'élève ou d'étudiant...), une compétence (scientifique pour les revues scientifiques avec relecture de travaux par les pairs), une expérience (celle de la maladie pour les pairs aidants), une classe d'âge (scolaire, étudiants, actifs, seniors...), une appartenance à un groupe (au sein d'une entreprise, d'une faculté...). La parité énonce une forme de partage qui assure une certaine homogénéité. Elle renvoie le plus souvent à une notion groupale plus qu'à une dimension individuelle ; on parle d'un groupe de pairs, et non d'un pair. Pair se décline le plus souvent au pluriel. « Le groupe de pairs apparaît dans le même temps comme une forme d'entre-soi,

un espace de préoccupation commune, de réalisation commune de pratiques ; il autorise la mise en commun, le débat et aussi une forme de reconnaissance avec des inclusions et des exclusions entre ceux qui sont des pairs et ceux qui ne le sont pas » (Christol, 2015). La question fondamentale est : qui décide qui est pair, ou non ? Comment se forme l'inclusion, ou l'exclusion, dans la parité ?

Nouvelles parités (pair aideance, pair apprentissage...)

La notion de pair fleurit depuis quelques années dans les domaines du champ social, de l'éducation et du handicap : pair apprentissage, pair aideance... Quatre domaines sont essentiellement concernés par la notion de « pairs » dans le champ qui nous intéresse, même s'ils concernent surtout le partage des pratiques entre pairs.

Les pairs aidants

Le pair aidant repose sur l'idée qu'une personne ayant vécu la même maladie (physique ou psychique), et qui a réussi à la gérer au mieux, peut accompagner une autre personne qui n'en est pas au même stade parce qu'elle partage une même expérience de la maladie et de son processus de rétablissement, donc un savoir expérientiel et non scientifique ou professionnel sur la maladie. De ce fait, elle peut aider à repérer chez ses pairs leurs mécanismes de résilience afin de surmonter la maladie. Ce principe a été appliqué dans les GEM (groupes d'entraide mutuelle), les groupes d'anciens alcooliques... Cette notion de pair aideance se développe jusqu'à proposer que ces personnes, souvent bénévoles, puissent bénéficier d'un salaire pour leur travail. La pair aideance est aussi basée sur le principe de réciprocité : l'aidant apporte au pair, mais reçoit le bénéfice de son utilité : augmentation de l'estime de soi, identification d'une place dans le socius prenant en compte sa maladie, mais ne réduisant pas la personne au processus morbide, reprise de contrôle sur sa vie. En France, un programme expérimental en 2011, porté par le ministère de la Santé, l'ARS et l'université Paris VIII, et piloté par le centre collaborateur OMS pour la santé mentale, a défini

les « médiateurs de santé pairs » : « Personnes en capacité de travailler, ayant une expérience en tant qu'utilisateur des services de santé mentale, qui ont décidé d'entamer un parcours de professionnalisation dans le domaine de l'aide et de la médiation en santé mentale, qui jouent un rôle de facilitateurs de santé, intégrés dans les équipes de santé mentale¹. »

Le pair apprentissage

Les dispositifs d'apprentissage entre pairs – tutorat, tutorat réciproque, apprentissage coopératif – ont été développés car ils s'avèrent bénéfiques pour les apprentissages, aussi bien chez les jeunes enfants que chez les étudiants, avec quelques restrictions : ces bénéfices ne sont pas automatiques et dépendent des conditions dans lesquelles ils sont installés. L'apprentissage coopératif repose sur cinq principes de base (Johnson et coll., 1994) : une interdépendance positive des membres des équipes ; une responsabilisation individuelle et collective face à la tâche ; le développement systématique d'habiletés sociales ; la promotion d'interactions simultanées en groupes hétérogènes restreints ; une réflexion critique sur les processus à l'œuvre dans les groupes.

Il faut distinguer deux dimensions concernant la place des pairs dans le développement des apprentissages de l'enfant. La première concerne les théories de l'apprentissage social, soit comment le socius intervient dans l'apprentissage. La seconde concerne la manière dont un enfant va constituer son développement social avec les enfants de son environnement.

Théories de l'apprentissage et contexte social

Trois références sont importantes pour comprendre la place du socius dans l'apprentissage de nouvelles compétences par l'enfant.

1. <https://drive.google.com/file/d/0B7oNnAOU-sbKclZLMWhXQINWLVU/view>

La première est la référence au constructivisme de Piaget (1937) : l'apprentissage se fait dans la relation sujet/objet. Le sujet apprend en s'adaptant à un milieu, en agissant sur le monde. L'intelligence est donc une adaptation, et cette adaptation une recherche d'un équilibre entre l'organisme et le milieu. Cette adaptation se fait par deux processus : *assimilation* (ou intégration des données du milieu dans des schèmes antérieurs, soit du milieu vers le sujet) et *accommodation* (ou modification des schèmes du sujet, en fonction des données, du sujet vers le milieu). Mais cette approche minimise l'effet des pairs sur les apprentissages.

Avec le socio-constructivisme, Vygotski (1933) introduit l'importance des agents culturels. L'apprentissage se fait au sein d'interactions dans l'environnement social et humain. La loi fondamentale du développement qu'il a définie est celle-ci : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique ». C'est dans la « zone proximale de développement » (ZPD), ou l'écart existant entre le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il est capable de produire seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'autre, notamment l'adulte) que se situe l'intervention sociale.

C'est à partir des travaux de Vygotski que Bruner (2015*b*) a proposé « l'interaction de tutelle », conciliant les approches de Piaget et Vygotski. Bruner accorde un rôle important à l'adulte, en tant que médiateur des apprentissages. L'interaction de tutelle est une interaction d'un adulte avec un enfant, grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul². Il élargit cette

-
2. Bruner distingue six fonctions d'étayage : l'enrôlement (engager l'adhésion de l'enfant dans la tâche), la réduction des degrés de liberté (simplification), le maintien de l'orientation (maintenir l'enfant sur le but assigné), la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, et la démonstration (le tuteur « imite » un essai de solution tenté par l'élève pour que celui-ci « l'imite » en retour sous une forme mieux appropriée).

dimension sociale à la culture : « La culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein. C'est elle qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter en même temps qu'elle est boîte à outils dont nous avons besoin pour nous adapter » (Bruner, 2015a). Cette notion de tutelle a ultérieurement été appliquée aux pairs.

Bandura (1980) va développer la notion d'apprentissage social par les pairs. L'apprentissage dit vicariant est celui qui résulte de l'imitation par l'observation d'un pair qui exécute le comportement à acquérir, et la facilitation sociale, l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs. L'action sur l'objet n'est pas nécessaire pour que l'apprentissage ait lieu. Mais pour pouvoir s'inscrire dans ce type d'apprentissage, il faut que les compétences motrices et praxiques soient intactes pour l'imitation, et les compétences cognitives pour l'observation : il s'agit de se représenter ce que fait le pair.

Les deux dimensions, asymétrique de tutelle, et symétrique de co-construction – même si celle-ci autorise une différence dans les compétences – sont donc complémentaires dans l'apprentissage social et la manière dont l'environnement va aider l'enfant à progresser.

Développement social

Il n'est pas question ici de développer toutes les théories sur l'acquisition par l'enfant des compétences relationnelles et sociales. Elles concernent la manière donc l'enfant va développer les compétences sociales avec ses pairs (sous-entendu ici les enfants d'une même classe d'âge). Elles sont définies par la capacité d'un enfant de s'engager dans des comportements qui rencontrent ses buts sociaux, et qui sont appropriés au contexte social. La plupart des enfants apprennent ces compétences prosociales par le procédé naturel d'observation et leur engagement dans les interactions sociales avec des pairs socialement compétents.

Les communautés de pratique : de l'apport des pairs dans l'expertise

« Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'elles font et apprennent à mieux le faire en interagissant régulièrement³. » Elles sont basées sur la notion de théorie sociale de l'apprentissage.

Trois caractéristiques sont essentielles :

- le domaine : une communauté de pratique a une identité définie par un domaine d'intérêt partagé et implique une compétence partagée qui ne relève pas forcément de l'expertise ;
- la communauté : les membres s'engagent dans des activités et des discussions conjointes, permettant entraide, partage des informations, apprentissage les uns des autres.
- la pratique : c'est la pratique partagée (même si chaque membre peut exercer seul), et non l'intérêt, qui construit la communauté autour d'un répertoire et d'une expérience partagés de ressources.

Les revues par les pairs scientifiques

Plus marginalement, cette notion propose que la plupart des articles soumis à des revues scientifiques soient évalués par des comités scientifiques basés sur le système du « *peer review* ». Cette parité entre un chercheur et la pratique d'autre chercheurs consiste en une évaluation croisée des travaux de recherche par des personnes possédant un bagage scientifique équivalent à celui (ceux) qu'il évalue.

L'idée fondamentale du partage avec les pairs est que $1 + 1$ est supérieur à 2.

3. Ce chapitre est issu de la page <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>, le concept développé par Wenger. Traduction personnelle.

Chez l'enfant en situation de handicap : limites de la notion de parité

La difficulté de la notion de parité chez l'enfant avec handicap est justement de la définir. Qui décrète l'appartenance groupale ? Celui qui éduque, celui qui est concerné, le parent ? Peut-on comprendre ce que cette situation de handicap va faire préférer comme pair par un enfant qui ne parle pas ? Que concerne-t-elle ? La classe d'âge, l'âge développemental, le niveau de compétences communicationnelles, la nature des intérêts, ou de l'expression du handicap ? Le pair sur le plan du droit est-il un pair sur le plan de la socialisation ? Quid de la construction psychique et sociale des enfants avec handicap ? On a bien vu que la notion de parité implique une co-construction où la symétrie est une condition princeps : quel est le champ de la symétrie lorsqu'un enfant présente un handicap ?

Cette notion de pair est plus simple lorsque le handicap n'entame pas les possibilités de communication et qu'il est suffisamment ciblé pour que l'appartenance à un groupe soit plus forte que les différences inter-individuelles. C'est le cas par exemple des personnes avec déficience sensorielle isolée, ou motrice. En ce cas, l'appartenance groupale et le mélange avec des pairs – qu'ils soient définis par la même classe d'âge, ou par le même handicap – peut être un facilitateur et la parité une dimension structurante. Mais qu'en est-il des enfants avec handicap plus complexe et sévère, parfois socialement isolés de leur groupe d'âge, ou rejetés par ces mêmes pairs, qui n'ont pas l'opportunité de s'engager dans des expériences riches et essentielles ? Cela concerne la difficulté d'accéder aux pairs de la classe d'âge lorsque les enfants sont scolarisés ou admis en établissement spécialisé, mais aussi l'absence de compétences sociales requises pour s'engager dans des interactions sociales même simples et conduisant au jeu avec des pairs compétents.

Un choix de parité souvent dichotomique

« L'intégration d'une personne handicapée dans un groupe est dépendante des possibilités d'échanges de l'un avec l'autre⁴. »

Il y aurait donc deux manières de voir les choses.

L'une privilégie les apprentissages, quels qu'ils soient, avec l'idée que l'acquisition de compétences grâce à des pairs « compétents » sans handicap permette, grâce à l'apprentissage social, de développer, en cercle vertueux, les compétences globales et notamment interactives, et renforce l'appartenance dans le groupe de pairs. Il s'agit de favoriser les performances (capacité de réussir une tâche) à niveau de compétences pas toujours égal à celui du groupe, proposé alors comme un facilitateur.

L'obstacle majeur est la difficulté, justement, à s'inscrire dans le groupe de pairs, défini souvent par la classe d'âge. La différence non seulement de compétences, mais de maturité psychique, et surtout de possibilités de s'identifier, de partager, de se projeter, se reconnaître, se retrouver, échanger, n'autorise pas toujours le partage, condition essentielle au progrès. Nombre d'enfants se trouvent en situation de rejet par leurs propres pairs. La symétrie n'opère pas, et l'on oublie souvent qu'elle doit se travailler des deux côtés. L'illusion ou l'espoir de l'entourage que l'intégration dans un « bon » groupe permette l'épanouissement et le meilleur accès au socius et à la connaissance, grève parfois la possibilité de progrès.

L'autre abord privilégie l'inscription dans le groupe de pairs défini par la difficulté et le handicap, en mettant l'accent sur le sentiment d'appartenance et en diminuant les obstacles à l'identification et au décalage, mais en « perdant » l'apprentissage par imitation, ou en ne voyant que les avatars de l'imitation : « Depuis qu'il est dans cette classe d'enfants avec handicap, il revient avec des symptômes qu'il n'avait pas et qu'il imite sur les autres », nous disent certains parents, oubliant la

4. J.-L. Simon, « L'image de soi », *Incidence de la visibilité du handicap dans la relation à autrui et aux groupes*. <http://jlsimon.free.fr/articleshtm/publication/imsoi.html>

fonction structurante de ce comportement souvent transitoire. C'est alors l'adulte qui est porteur essentiel de la position d'étayage. L'asymétrie dans le champ de l'apprentissage est compensée par une symétrie identificatoire, qui peut favoriser le bien-être psychique, mais fait, parfois, obstacle aux apprentissages.

Vignette clinique :

Un patient adulte avec syndrome d'Asperger, très compétent sur le plan cognitif, me racontait comment il avait établi avec un enfant, porteur d'un syndrome d'Asperger comme lui, un contact dénué de parole, et qu'ils pouvaient partager une quantité d'intérêts et de connaissances sans échanger de mots, ce qu'ils ne pouvaient faire dans d'autres contextes. La parité effective était plus dans la similitude des modes communicationnels, et non dans le partage d'une classe d'âge, ou même d'intérêt, mais bien dans le mode semblable d'accès au monde extérieur.

La situation est donc souvent résumée ainsi, de manière dichotomique : intégrer , ou maintenant inclure, l'enfant (avec des pairs qui n'en sont que par une des caractéristiques), ou le socialiser avec ses « semblables », ses pairs-en-handicap.

Pour une éthique de l'usage de la notion de pair : accepter la non-parité, organiser une parité la plus éthique possible

« Je proposerai donc en conclusion d'être attentif à ces besoins psychosociaux spécifiques des enfants handicapés, non pas en revenant à la logique antérieure de ghettos éducatifs, dont les inconvénients sont évidents, mais en inventant des solutions plus souples et plus équilibrées que le "tout-intégratif" vers lequel on s'oriente ces dernières décennies. En termes clairs, à l'encontre des orientations officielles actuelles, je pense que les enfants handicapés ont besoin, pour se socialiser *psychiquement*, de moments de regroupements et de vie entre enfants présentant des handicaps similaires⁵. »

5. *Ibid.*

La question est souvent celle d'une balance entre socialisation psychique et socialisation éducative.

La parité, pour ne pas rester une illusion, doit admettre qu'elle puisse être sans a priori, ou ne pas être. Le mieux placé pour nous dire quelle parité est la meilleure, ou possible, est l'enfant lui-même. Ce qui est alors en jeu est de lui proposer un éventail le plus riche possible d'expositions à différentes possibilités de parité, et qu'il puisse lui-même montrer, dire, signifier, laquelle lui convient le mieux, celle dont il saura se saisir, pour devenir ou rester au sein du socius un individu, qui choisit, y compris de ne pas apprendre. L'enjeu est donc non pas de décréter quelle parité est optimale, mais de laisser la personne s'en saisir. Pour cela, nous devons autoriser la multiplication des expériences avec leur lot d'échecs, de surprises, d'impasses et de déblocages, tant du côté de l'enfant avec handicap, que du côté des « pairs » tout-venant, qu'il faut eux-mêmes confronter à la différence, la singularité, la surprise, la difficulté. Laisser la personne libre de dire quelle parité, et quel usage elle veut en faire, ou non. Hélas les contraintes administratives, financières et pratiques nous obligent souvent à choisir, selon des critères personnels, de conviction, d'opportunité, ou à ne pas choisir car il n'y a pas le choix, la nature de la parité. La parité n'est pas à vivre aux heures ouvrables, elle peut se nicher dans des moments ou des lieux non soupçonnés. La parité doit être au service de la construction psychique – vaste champ dans le domaine du handicap de l'enfant. Mais a-t-on envisagé la possibilité que les enfants avec handicap soient aussi, comme nous, soumis à la contrainte névrotique de la répétition qui nous fait parfois choisir des pairs qui ne sont pas toujours optimaux ?

Bibliographie

- BANDURA, A. 1980. *L'apprentissage social*, Bruxelles, Éditions Mardaga.
- BRUNER, J. 2015a. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Retz.

BRUNER, J. 2015*b*. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf.

CHRISTOL, D. 2015. <http://4cristol.over-blog.com/2015/11/qu-est-ce-qu-un-groupe-de-pairs.html>

JOHNSON, D.W. ; JOHNSON, R.T. ; HOLUBEL, E.J. 1994. *Cooperative Learning in the Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development.

PIAGET, J. 1937. *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

PROGRAMME MÉDIATEUR DE SANTÉ PAIR. <https://drive.google.com/file/d/0B7oNnAOU-sbKclZLMWhXQINWLVU/view>.

VYGOTSKI, L. 1933. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 2003.