

Isabelle Noël

## Lorsque le jeune enseignant souhaite développer des pratiques inclusives dès sa première année de pratique professionnelle : rôle et impact de la communauté éducative

### Résumé

*Cet article présente et analyse le cas d'une jeune enseignante qui développe dès l'insertion professionnelle une posture et divers moyens pour répondre aux besoins de la diversité des élèves telle qu'elle se manifeste dans son contexte. Dans ce processus, la communauté éducative restreinte joue un rôle fondamental mais non suffisant. Fort de ce constat, la nécessaire mobilisation d'une communauté éducative élargie afin de soutenir le développement d'une école capable d'accueillir tous les élèves avec leurs différentes caractéristiques est mise en exergue et discutée.*

### Zusammenfassung

*Dieser Artikel präsentiert und analysiert den Fall einer jungen Lehrerin, die seit ihrem Einstieg ins Berufsleben eine Haltung und verschiedene Mittel entwickelt, um der Diversität und den individuellen Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Die engere, schulhausinterne Erziehungsgemeinschaft spielt dabei eine grundlegende, aber nicht ausreichende Rolle. Daher wird die Mobilisierung einer erweiterten Erziehungsgemeinschaft (Eltern sowie weitere Fachpersonen) diskutiert, die nötig ist, um eine Schule so weit zu entwickeln, dass sie alle Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Charakteristiken aufnehmen kann.*

### Introduction

Dans ses récents « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation », l'UNESCO (2009) exhorte à « éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité » (p. 4). Au niveau suisse, les prescriptions officielles demandent aux enseignants de favoriser une attitude d'ouverture à la diversité au sein de la classe et de l'école et de prendre en compte les besoins de tous les élèves. Ceci transparait notamment dans les finalités et objectifs de l'école publique dictés par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2003) et dans le plan d'études romand (CIIP, 2010).

Au niveau de la formation, le cadre commun des Hautes écoles pédagogiques romandes et de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) de Genève pour la formation des enseignants du degré primaire stipule que : « La formation comprend, notamment dès son début, le développement de compétences professionnelles permettant de se préparer, selon les principes d'une école inclusive, aux exigences de l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers » (Faire, Marro, Vanhulst, Clivaz, & Schneuwly, 2010, p.2). A l'heure où les discours sur l'inclusion et l'éducation inclusive s'imposent, force est de constater l'empan des visions et pratiques qui y sont associées. Ainsi, à l'image de ce que soulignent Ainscow et Miles (2008), l'éducation inclusive est encore très souvent pensée comme une approche centrée sur les élèves ayant des besoins éduca-

tifs particuliers à l'école ordinaire et non comme une réforme de l'école qui s'appuie sur la diversité des élèves et considère d'emblée chacun d'entre eux avec ses caractéristiques. En effet, l'affirmation d'objectifs inclusifs tels que ceux proclamés par le texte de l'UNESCO mentionné ci-dessus déstabilise le système antérieur de pensée lié à l'intégration scolaire, tant au niveau des valeurs et des buts assignés à la scolarisation qu'au niveau des pratiques concrètes dans les classes. Face à ce déséquilibre se profilent actuellement diverses réponses pouvant être appariées à un double mouvement : le maintien global des cadres de pensée et d'action antérieurs d'une part et une avancée de l'accessibilité pédagogique pour tous, dans des contextes de collaborations réussies d'autre part. Cet article s'appuie sur une vision de l'inclusion en tant que mouvement exigeant de repenser et de réorganiser l'école et les systèmes éducatifs pour répondre aux besoins de tous les élèves (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002 ; Vienneau, 2006). Il a pour but de montrer le rôle crucial joué par la communauté éducative que nous qualifions de restreinte dans le cas d'une jeune enseignante souhaitant œuvrer dans une perspective inclusive dès l'insertion professionnelle, mais aussi les limites que cela présuppose lorsque la communauté élargie n'est pas ou pas encore entrée dans le processus. Au terme de l'article, la nécessaire mobilisation de la communauté éducative ainsi que certaines conditions pour ce faire sont relevées et discutées.

### **Lorsque l'école devient productrice de sa propre capacité à inclure :**

#### **le cas de Samantha**

Durant l'année scolaire 2009-2010, Samantha a participé avec quatorze autres jeunes enseignants fraîchement diplômés de la

Haute école pédagogique de Fribourg à une recherche qualitative visant à rendre compte de la manière dont de jeunes enseignants transitant de la formation initiale à l'emploi donnent du sens et analysent leur travail avec un élève présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Afin de pouvoir participer à cette recherche, chaque jeune enseignant devait accueillir durant sa première année de pratique au moins un élève ayant des besoins éducatifs particuliers au bénéfice d'une mesure d'aide de la pédagogie spécialisée. Les données ont été récoltées au moyen d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007), en trois temps (temps 1 au terme de la formation initiale, temps 2 après un semestre d'enseignement et temps 3 au terme de la première année d'enseignement).

L'analyse des données a été réalisée dans une perspective de théorisation ancrée, sur la base du modèle itératif proposé par Miles et Huberman (2003). Elle a notamment permis de montrer que la majorité des jeunes enseignants interrogés considéraient les difficultés ou déficits comme inhérents à l'élève qui nécessite de ce fait une pédagogie « particulière » dont le spécialiste est garant. Ceci témoigne d'une vision essentiellement médicale au sens où l'entendent Beauregard & Trépanier (2010) : les difficultés des élèves sont expliquées par leurs incapacités et l'intervention est centrée sur ces dernières. Dans les pratiques déclarées par les jeunes enseignants aux temps 2 et 3 de la recherche, une telle vision conduit essentiellement à des formes de délégation de ces élèves aux professionnels de la pédagogie spécialisée plutôt qu'à une responsabilité partagée visant à prendre en compte l'ensemble des élèves avec leurs caractéristiques, dans une perspective inclusive.

Dans le cadre de cet article, plutôt que de présenter et discuter la vision portée par la majorité des participants à la recherche, nous choisissons de nous centrer sur le cas de Samantha, porteuse d'une vision différente pouvant être associée à la vision environnementale au sens où Beaugregard et Trépanier (2010) l'entendent: les difficultés scolaires d'un élève sont perçues comme une conséquence de ses interactions avec son environnement et non comme une conséquence de ses incapacités. Toutes deux porteuses d'une telle vision, Samantha et l'enseignante spécialisée travaillent à la mise en place d'un contexte d'apprentissage permettant de prendre en compte les besoins de l'élève en question mais également ceux de l'ensemble des élèves avec leurs différentes caractéristiques, dans une perspective inclusive. Afin de bien comprendre ce qui préside à cette manière d'envisager et mettre en œuvre la prise en charge de la diversité des élèves, les aspects jugés fondamentaux concernant la posture d'action et les pratiques déclarées de Samantha sont mis en évidence et illustrés ci-dessous par des verbatims.

Un élément frappe d'emblée dans le discours de Samantha: selon elle, les diagnostics ne sont pas à prendre à la lettre et ne doivent pas être considérés comme la clé de tout. Elle s'exprime par exemple ainsi à propos d'une élève à besoins éducatifs particuliers de sa classe: « *Le diagnostic, disons que je ne le considère pas comme acquis. Mais... je ne dis pas que c'est facile de mettre une étiquette sur un enfant. Ils ont sûrement fait un très grand travail. Mais je pense qu'elle a les ressources encore qui n'ont pas forcément été mises en valeur. Et puis elles sont bien là, alors j'en tiens aussi compte. Mais je ne dis pas que c'est un faux diagnostic, mais je dis qu'il y a aussi des ressources qui n'ont pas forcément été mises*

*en valeur* » (Samantha, t1). Samantha envisage la classe dans sa globalité, chaque élève ayant ses spécificités: « *En fait, je crois que je n'ai pas de norme à la base et puis que du coup j'ai de toute façon 21 individus qui ont tous leurs caractéristiques. Et puis je les prends chacun avec leurs forces et leurs difficultés et puis j'essaie de trouver des trucs pour les aider. Mais en fait, pour moi, ils sont tous géniaux – je ne sais pas comment dire – et puis ils ont tous des forces. Il faut juste les trouver et les aider à les développer. Je crois que je vois ça comme ça. Ça paraît très idéaliste, verbalisé comme ça...* » (Samantha, t3). Pour Samantha, la différenciation s'inscrit dans une optique globale qui prend en compte toutes les différences dès le départ, en partenariat avec les spécialistes. L'accent est davantage mis sur la gestion de l'hétérogénéité que sur la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers: « *Pour moi, il n'y a pas une pédagogie particulière lorsqu'il y a plusieurs enfants avec des besoins particuliers. Je fais toujours des chemins différents en fait, parce qu'il y a tout le monde qui est différent. Donc je fais toujours pour que tout le monde y trouve son compte. (...)* » (Samantha, t2).

***Les difficultés scolaires d'un élève sont perçues comme une conséquence de ses interactions avec son environnement et non comme une conséquence de ses incapacités.***

Au niveau de leur pratique, Samantha et l'enseignante spécialisée œuvrent dans une optique de pédagogie universelle visant à « assurer l'accessibilité à une variété de ressources en plus d'un choix d'inter-

ventions pédagogiques judicieusement ciblées pour répondre à un éventail de besoins individuels » (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011, p. 92). Ainsi, plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier aux difficultés émergeant chez les élèves au fur et à mesure, les enseignantes envisagent d'emblée l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels de la diversité des élèves de la classe : « *Pendant la semaine, j'ai plein d'observations. (...) J'utilise ces observations pour préparer la semaine suivante comme ça je sais ce que je dois retravailler. Je regarde avec l'enseignante spécialisée si elle a une idée pour travailler quelque chose de spécifique, ce qu'on peut mettre en place, elle me donne des idées et je fais des propositions. Après, dans chaque activité que je prépare, je me dis « voilà mon objectif, qu'est-ce que je vais faire comme activité ? », et je me dis « pour que lui puisse entrer dedans il faudrait ça, pour qu'elle puisse entrer il faut ceci ». Après j'essaie de faire un peu un mix pour ne pas devoir faire 21 leçons différentes, mais plutôt deux, trois ou quatre » (Samantha, t2). Les dimensions individuelles et collectives sont articulées : « *J'essaie de faire une planification qui corresponde aux besoins spécifiques des élèves et aux besoins de la classe d'avancer quand même. Ça ne veut pas dire que j'y parviens toujours, mais j'essaie...* » (Samantha, t3). Pour ce faire, Samantha dit se focaliser sur les compétences prioritaires (fundamentum ou socle commun) : « *Je trouve que de bien atteindre juste ce qui est demandé, moi ça me convient mieux. Après c'est propre à chacun, je ne dis pas que c'est bien ou pas bien. Mais moi je me sens plus à l'aise si les enfants ont tous bien acquis les bases du fundamentum que s'ils ont vu plein de choses et que ça... (...) C'est vrai**

*que j'ai toujours des différences, mais j'essaie de pas seulement les faire avancer [les plus rapides] et qu'ils aient de l'avance sur les autres, mais plutôt d'élargir et qu'on reste quand même toujours tous sur la même longueur d'onde » (Samantha, t2). Dans ce cadre, la collaboration avec l'enseignante spécialisée occupe une place centrale. Samantha et l'enseignante spécialisée conçoivent ensemble une organisation du travail axée sur la gestion de la diversité des élèves, dans une optique inclusive : « *Les appuis de l'enseignante spécialisée, on fait des groupes, des ateliers, et un des ateliers ils passent chez elle en fait. Mais il y a du coup tous les enfants qui vont passer chez elle, pour pas qu'il y ait toujours le même groupe d'enfants qui ont des difficultés qui soit chez elle et puis ça coupe vite de la classe. (...) Pour chaque activité, on prévoit l'objectif principal, mais différents chemins pour l'atteindre » (Samantha, t2).**

Cependant, ce partenariat réussi avec l'enseignante spécialisée n'empêche pas Samantha de ressentir une forme de solitude au sein de l'établissement et plus globalement du système scolaire. Sa manière de concevoir et mettre en œuvre la gestion de la diversité des élèves ne semble pas partagée au sein de la communauté éducative dans laquelle elle s'inscrit, ce qui l'interroge quant à ses propres pratiques et au devenir de ses élèves au sein du système tel qu'il fonctionne à ses yeux : « *En tenant compte de chacun, je ne peux pas faire de l'avance sur la 5H ! Alors je fais le PER, mais pas plus. (...) Mais je sens qu'il y aurait des attentes chez mes collègues de 5H pour que j'en fasse parfois un peu plus, oui ça je sens. C'est pas toujours facile pour moi. Ça me remet aussi en question en fait, parce que je ne sais pas si je dois préparer mes élèves à une norme ou bien si mon travail c'est de*

*leur donner des outils pour qu'ils puissent s'investir au maximum pour atteindre une compétence (...)*» (Samantha, t3).

A travers ces propos, force est de constater que ce que nous avons décidé de nommer « communauté éducative restreinte », composée ici de l'enseignante titulaire et de l'enseignante spécialisée, n'est pas suffisante. La forme de solitude dont témoigne Samantha peut être considérée à terme comme un facteur de risque, notamment d'abandon de telles pratiques ou d'épuisement professionnel (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune, & Lafranchise, 2011), et la nécessité d'une communauté éducative élargie avec un projet inclusif apparaît inéluctable.

### **En chemin vers l'inclusion scolaire, responsabilité de toute la communauté éducative**

La présentation du cas de Samantha révèle en creux l'importance du contexte, de l'établissement scolaire et de sa culture, notamment via le leadership des directeurs ou responsables d'établissement. Car en effet, œuvrer dans une perspective inclusive implique de se focaliser moins sur les apprenants que sur les sites d'apprentissage (Booth & Ainscow, 2002). Ainsi, certains établissements apparaissent plus inclusifs que d'autres dans leur manière de penser et d'organiser la prise en charge des élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers : ceci constitue une ressource indéniable pour l'enseignant qui désire mettre en œuvre des pratiques prenant en compte la diversité des élèves. Parmi les quinze jeunes enseignants ayant participé à la recherche décrite brièvement ci-dessus, une autre jeune enseignante possédait une vision proche de celle de Samantha au terme de la formation initiale. Lors de son

entrée dans la profession, cette jeune enseignante s'est retrouvée seule face à un élève ayant des comportements très difficiles à gérer. Elle s'est légitimement protégée en se retranchant progressivement dans une vision individuelle et médicale des difficultés de l'élève, allant jusqu'à invoquer la nécessité de scolariser cet élève dans une classe spécialisée au terme de l'année scolaire. Une chose est sûre, la visée inclusive assignée à l'école ne peut reposer sur les seules compétences des enseignants, qui plus est des jeunes enseignants entrant dans le métier ; elle implique nécessairement un positionnement de l'établissement et une mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative pour élaborer les moyens de répondre aux besoins de tous les élèves.

*La visée inclusive assignée à l'école ne peut reposer sur les seules compétences des enseignants, qui plus est des jeunes enseignants entrant dans le métier.*

Sortir d'une logique individuelle compensatoire et envisager une réponse pensée à partir de la diversité comprenant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, à l'image de ce que proposent Samantha et l'enseignante spécialisée, demande forcément une reconstruction progressive des pratiques et fonctionnements ordinaires pour les enseignants (Frاندji & Rochex, 2011). Il s'agit dès lors de repenser l'organisation scolaire en s'appuyant sur les apports des sciences de l'éducation et de la pédagogie spécialisée. Ceci questionne d'ailleurs la généralité et les spécificités des dites approches. Ainsi, dans le cadre de leurs recherches consacrées au travail avec des élèves ayant des besoins éducatifs par-

ticuliers à l'école ordinaire, McIntyre (2009), Cooper, Hirn et Scott (2015) ou Grimaud et Saujat (2011) relèvent tous à leur manière plus de gestes professionnels ordinaires de la part des enseignants que de gestes spécifiques liés à la prise en charge d'un handicap ou d'un trouble en particulier. En ce sens, réinventer les pratiques et fonctionnements ordinaires en vue d'une école plus inclusive n'implique certainement pas uniquement l'ajout de ressources spécialisées, mais également un réexamen de l'exploitation et de l'organisation de ces ressources, à l'image de ce que préconise Perrenoud (2012) dans le titre même de son ouvrage « L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée ».

### Conclusion

A l'image du cas de Samantha présenté ci-dessus, diverses initiatives de pratiques que l'on peut qualifier d'inclusives voient actuellement le jour à différentes échelles : au sein de classes, de cycles et d'établissements. Au niveau suisse, alors que les textes consécutifs à l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) utilisent le terme d'intégration, la notion de transformation de l'école, davantage associée au concept d'inclusion scolaire, apparaît tout de même de manière explicite. Ainsi, le récent concept cantonal de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg (DICS, 2015) stipule que « L'objectif du responsable d'établissement (RE) et de l'équipe pédagogique consiste à améliorer les capacités intégratives de la classe et de l'établissement » (p. 15). Ce même concept cantonal précise : « L'équipe pédagogique de l'école ordinaire, après une analyse selon une procédure prédéfinie, propose des mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée (MAO). Leur attribution est gérée et

décidée par le responsable d'établissement (RE)/directeur CO sur préavis des professionnels intervenant auprès de l'enfant et du jeune » (p. 9). Une chose est sûre, c'est le terrain qui constitue le terreau des pratiques. Dès lors, il est capital d'impliquer toute la communauté éducative et de soutenir les établissements dans leur manière de penser et mettre en œuvre la gestion de la diversité des élèves (Ramel & Bonvin, 2014). Pour que les apports de la formation initiale dans ce domaine puissent prendre sens pour les jeunes enseignants dès leur insertion professionnelle, une communauté éducative porteuse d'un projet d'inclusion est primordiale. La responsabilité des directeurs d'établissement est clairement engagée. Rappelons en effet pour terminer que la plupart des définitions de l'inclusion scolaire s'articulent autour de l'établissement scolaire porteur à la fois des principes qui permettent aux élèves d'être membres à part entière de la communauté éducative et des modes d'organisation pédagogique nécessaires à cet effet.

### Références

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: *where next? Prospects*, 38, 15-34.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? In N. Trépanier & M. Paré (Eds), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie*, XXXIX(2), 87-104.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Récupéré de [www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf)
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel: CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'Etudes Romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP.
- Cooper, J., Hirn, R., & Scott, T. (2015). Teacher as Change Agent: considering Instructional Practice to Prevent Student Failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 1-4.
- DICS. (2015). *Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg*. Fribourg: DICS.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Montréal (Qc): Presses de l'Université du Québec.
- Faivre, J.-P., Marro, P., Vanhulst, G., Clivaz, P., & Schneuwly, B. (2010). *Cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE pour la formation des enseignantes et enseignants du degré primaire*. Récupéré de [www.hepfr.ch/sites/default/files/cadre\\_commun\\_13.09.2010\\_0.pdf](http://www.hepfr.ch/sites/default/files/cadre_commun_13.09.2010_0.pdf)
- Frاندji, D., & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Education et formations*, 80, 95-108.
- Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires: approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 8. Récupéré de <http://tfe.revues.org/1574>
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 602-608.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive: nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: UNESCO.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 8-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Dr Isabelle Noël  
Professeure HEP  
Haute Ecole pédagogique Fribourg  
Rue de Morat 36  
1700 Fribourg  
[noeli@edufr.ch](mailto:noeli@edufr.ch)

