

Léticia Heiniger et Lucie Hercod

À la découverte de pratiques inclusives : entre la Norvège et la Suisse

Résumé

Il est beaucoup question d'inclusion scolaire durant la formation des enseignants, mais comment appréhender ce concept alors que les stages ne permettent que rarement de l'expérimenter dans la pratique ? Profitant du programme Erasmus, deux étudiantes à la HEP-VD sont parties en Norvège pour découvrir l'inclusion qu'elles ne rencontraient pas dans leur canton. Dans cet article, elles présentent les principaux résultats de leur travail de mémoire réalisé dans ce contexte puis elles partagent leurs réflexions sur l'école inclusive après deux ans de pratique professionnelle.

Zusammenfassung

In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist viel von schulischer Inklusion die Rede. Doch ist es nur selten möglich, diese im Rahmen der Praktika auch konkret erleben zu können. Weil sich in ihrem Kanton keine Gelegenheit dazu bot, reisten zwei Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Waadt im Rahmen des Erasmus-Programms nach Norwegen, um dort praktische Erfahrungen mit Inklusion zu sammeln. In diesem Artikel stellen sie die wichtigsten Erkenntnisse ihrer Abschlussarbeit zum Thema vor und halten ihre Überlegungen zur inklusiven Schule nach zwei Jahren Berufspraxis fest.

L'inclusion, un simple concept ou une réalité ?

Tout au long de notre cursus d'étudiantes à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, nous avons côtoyé le concept d'inclusion. La première approche que nous avons eue de l'inclusion s'est faite lors d'un cours portant sur la pédagogie spécialisée et la scolarisation des enfants ayant des besoins particuliers. Cette approche nous est rapidement apparue comme une solution intéressante pour l'enseignement, car elle nous était présentée comme ayant beaucoup d'avantages : diversité perçue comme étant positive, pas d'impacts négatifs sur les élèves sans difficulté, développement plus stimulé pour les enfants à besoins particuliers et meilleures chances de faire d'eux des citoyens actifs de la société.

Nous avons pourtant appris durant ce même cours que seul un élève sur quatre relevant de l'enseignement spécialisé est effectivement intégré en classe ordinaire dans

le canton de Vaud¹ et que l'intégration partielle est préférée à l'inclusion totale. Nos stages nous ont également montré que, dans notre réalité scolaire, on ne peut généralement pas encore parler d'inclusion scolaire. Ce constat nous a donc amenées à interroger notre vision ainsi que nos représentations de cette modalité de scolarisation qui nous semblait pourtant être encouragée par nos formateurs.

La Norvège, terre d'inclusion ?

Nous avons appris que les pays scandinaves pratiquaient depuis longtemps l'inclusion et que ce modèle bénéficiait tant à l'éducation des élèves qu'à l'épanouissement des enseignants. Pour cette raison, nous avons choisi la Norvège comme destination dans le cadre du programme d'échange ERASMUS. Accueillies au sein de l'Université de Stavanger, nous avons suivi un module consa-

¹ www.stat.vd.ch/Default.aspx?DomID=2403

cré à l'inclusion scolaire et donné en anglais aux étudiants en mobilité. Dès les premières semaines de cours, nous avons découvert ce concept à travers une nouvelle approche. En Norvège, c'est d'abord le développement de l'enfant, son bien-être, son épanouissement scolaire et social, ainsi que son avenir en tant que citoyen qui priment sur des résultats chiffrés. En effet, si des objectifs de compétences sont visés, les élèves ne reçoivent cependant pas de notes jusqu'à la fin du primaire (6 à 12 ans). De plus, les enseignants norvégiens affirment que c'est aux méthodes de s'adapter à l'individu et non l'inverse.

Pour cette raison, divers éléments d'une pédagogie inclusive sont mis en place dans les établissements et les classes afin de répondre aux besoins des élèves, qu'ils aient des besoins éducatifs particuliers ou non. En effet, l'inclusion scolaire en Norvège s'appuie sur le principe que tout élève peut avoir, un jour ou l'autre, besoin de mesures spécifiques temporaires et il n'y a donc pas lieu de stigmatiser ceux qui en auraient besoin en permanence. Les mesures mises en place sont donc au bénéfice de toute la classe. Il s'agit de l'inclusion pour tous : tous les enfants sont différents, tous ont quelque chose à apporter à la communauté et la différence est perçue comme un point positif, une possibilité d'accroître leurs apprentissages.

Durant le mois de mai 2013, nous avons réalisé des stages dans des classes avec des élèves âgés de onze à douze ans. Léticia a été placée dans une classe de 24 élèves dont 5 avec divers besoins particuliers. Lucie s'est trouvée dans une classe de 50 élèves répartis dans deux salles, mais suivant exactement le même programme. Les enseignants réalisaient leur programme d'abord dans une salle avec la moitié des

élèves, puis, la période suivante, ils enseignaient le même programme à l'autre partie des élèves. De plus, les activités réalisées hors classe se déroulaient toujours en mélangeant les 50 enfants. Quatre élèves y bénéficiaient de mesures spéciales.

Au cours de cette expérience, plusieurs éléments ont ébranlé notre vision jusqu'à forger nos représentations de l'inclusion :

- l'attitude positive et bienveillante des enseignants, la collaboration et le soutien qui s'étaient développés entre eux ainsi qu'avec les directrices des établissements ;
- la façon d'aborder les difficultés et les handicaps des élèves, sans les stigmatiser, mais en renvoyant toujours une vision positive de chacun à l'ensemble du groupe ;
- le sentiment partagé par tous les membres de l'établissement de faire partie d'une communauté, de pouvoir compter les uns sur les autres et le fait que chacun ait quelque chose à apporter aux autres.

Une recherche dans des écoles norvégiennes

Suite à nos observations lors de nos stages en Norvège, nous avons choisi de faire notre recherche de mémoire sur l'inclusion et nous avons réalisé une revue de littérature qui nous a amenées à émettre deux hypothèses concernant l'inclusion scolaire et sa perception :

- la perception par ses acteurs (direction d'école, enseignants, élèves et parents) que l'école est inclusive influence positivement celle qu'ils ont du climat scolaire ;
- la perception par les adultes (direction d'école, enseignants et parents) que l'école est inclusive influence positivement celle qu'ils ont de sa qualité.

Afin de valider ces deux hypothèses, nous avons réalisé une recherche comportant trois volets visant à étudier la perception qu'ont les différents acteurs de nos établissements de l'inclusion scolaire. Ainsi nous avons construit trois questionnaires : un pour les élèves, un pour les parents d'élèves et un pour les enseignants et la direction. Afin d'obtenir une vision globale, et de compléter les questionnaires par des observations plus spontanées, nous avons utilisé un cahier que nous avons toujours avec nous afin de noter nos réflexions et nos observations. Grâce aux données que nous avons récoltées, nous n'avons pu valider que partiellement nos hypothèses et nous aurions eu besoin d'informations complémentaires pour pousser plus loin nos analyses. Néanmoins, nous avons relevé des résultats intéressants.

Plutôt que de sortir les élèves de la classe pour quelques heures, j'ai trouvé intéressant d'agir directement dans la classe.

Tout d'abord, concernant les élèves, nous avons observé que la façon dont les élèves perçoivent l'inclusion va influencer leur perception du climat en classe. En effet, la valorisation des différences permet de développer un climat de confiance et de respect envers chaque camarade. De plus, le fait d'avoir plusieurs enseignants qui travaillent conjointement durant les heures de cours favorise autant le développement des relations entre ceux-ci et les élèves que la participation de ces derniers. Nous en avons conclu qu'un nombre plus important d'enseignants en classe (deux voire trois) permet aux élèves de bénéficier d'une attention particulière et ainsi de surmonter les difficultés lorsqu'elles surviennent. Cette attention contribue ainsi au sentiment de sécurité des élèves.

À ce propos, Lucie a noté dans son cahier la réflexion suivante : « Les différents intervenants de ma classe agissaient communément dans le but d'unifier leur enseignement en tentant de tirer profit des qualités et des ressources de chacun. Les élèves étaient habitués à la présence de plusieurs personnes en classe et étaient libres de solliciter de l'aide ou pas. De plus, j'ai pu voir que multiplier les intervenants permettait à tous ces enfants de trouver leur compte, comme un début de différenciation. Plutôt que de sortir les élèves de la classe pour quelques heures, j'ai trouvé intéressant d'agir directement dans la classe » (cahier de Lucie, 15. 05. 13).

Ensuite, concernant les parents, nous avons constaté que la perception qu'ils ont de la collaboration avec les enseignants va influencer ce qu'ils pensent du climat relationnel. Un exemple issu du cahier de Leticia illustre une façon d'encourager la collaboration avec les parents : « Tous les vendredis matin, les élèves de 6 à 16 ans se réunissent dans la salle de spectacle de l'école, car, chaque semaine, deux ou trois classes sont désignées à l'avance et organisent des animations en lien avec un thème étudié en classe. Les parents sont invités à rejoindre ce moment pour assister aux présentations et pour chanter avec les élèves et les enseignants » (cahier de Leticia, 10.05.13).

Nous avons également mis en évidence le lien entre le fait que plus les parents ressentent une collaboration école-famille, plus ceux-ci perçoivent et participent à la différenciation mise en place à l'école. Ainsi, ils auront une perception positive du climat relationnel. Celui-ci est ressenti comme nécessaire à une école de qualité et à la réussite de leurs enfants. Comme le relève Rousseau et Bélanger (2004), il est indispensable que les parents aient une part active dans les dé-

cisions prises dans les réseaux mis sur pied pour les élèves qui en ont besoin. La différenciation suppose ainsi une collaboration plus soutenue avec les parents, car elle va permettre aux adultes d'échanger leurs points de vue, des pistes d'actions et ainsi leur compréhension des besoins de l'élève. L'enseignant sera alors plus en mesure de tenir compte de ces derniers dans son enseignement. L'enseignant ne devra pas seulement adapter son enseignement, mais créer des aménagements en fonction de ce que les parents proposent. Par exemple dans la classe de Leticia, une élève s'asseyait sur un ballon à la place d'une chaise, car cela lui permettait de canaliser son énergie.

S'agissant du corps enseignant, un résultat saillant concerne également la différenciation. Ainsi, plus les enseignants différencient, plus ils perçoivent l'importance des relations avec leurs élèves lorsque ces derniers développent un sentiment de confiance à leur égard. En effet, comme l'explique Bélanger (2006), la mise en place de certaines mesures telles que différencier le rythme et le matériel est essentielle pour les élèves à besoins particuliers. Les enseignants relèvent par ailleurs qu'un soutien dans la classe permet de développer des attitudes favorables à l'égard de la différenciation et de l'inclusion.

Enfin, nous avons comparé les résultats des deux groupes d'adultes, car les moyennes obtenues pour les différentes thématiques sont globalement proches, qu'il s'agisse de la collaboration, de la différenciation, du climat de sécurité et relationnel ou encore de la perception de la réussite des élèves et de l'efficacité de l'école. Nous en avons conclu qu'il est important que les adultes travaillent ensemble à l'objectif commun qu'est la réussite de la scolarité de l'enfant. Nos résultats montrent que les adultes possèdent une vision similaire de l'inclusion et de l'école en

général, ce qui signifie que leur collaboration se fera de manière plus naturelle, car ils cherchent tous à atteindre le même but.

Nous tenons tout de même à noter que dans les pays nordiques, la notion de communauté est bien plus développée que chez nous et qu'elle prime souvent sur l'individu. Ceci constitue donc une limite à notre étude: est-ce que les groupes interrogés nous ont fourni ces réponses pour ne pas faire pâtir l'image que nous avons de leur école ou celles-ci représentaient véritablement l'avis individuel de chacun?

Un retour mitigé en Suisse

Nos observations et notre étude sur le système scolaire norvégien ont enrichi notre vision globale de l'éducation, mais notre retour en Suisse était loin d'être évident. En effet, Leticia a réalisé son dernier stage dans un établissement dans lequel les enseignants semblaient surtout préoccupés de former les élèves pour qu'ils aient un bon niveau. Cependant, elle n'a pas ressenti d'esprit de communauté aussi bien au sein de sa classe, qu'entre collègues ou avec les parents des élèves. Ce contraste difficile à vivre lui a permis de mieux cibler ce qu'elle voulait tirer de l'expérience norvégienne pour sa future carrière: considérer que l'épanouissement des élèves et le plaisir de venir à l'école sont des objectifs qui priment sur ceux de performances, surtout dans les premiers niveaux de la scolarité. Il s'agissait également pour Leticia de construire une ambiance respectueuse entre collègues et d'inviter les parents en classe pour différents projets afin qu'ils se sentent inclus et aient confiance en sa façon d'enseigner.

Pour Lucie, le retour a été plus convaincant. En effet, elle s'est retrouvée dans une classe 3-4H dans laquelle l'enseignante était particulièrement bienveillante envers

les enfants. Dans cette classe se trouvait une élève diagnostiquée avec un trouble du spectre de l'autisme. Malgré les besoins spécifiques de cette élève, l'enseignante n'a pas eu droit à un soutien durant le stage de Lucie, mais seulement par la suite. Lucie a donc pu observer que, malgré la bonne volonté de l'enseignante, celle-ci était souvent démunie face au comportement de cette élève et devait compter uniquement sur ses années d'expérience. Cependant, cette enseignante ne baissait jamais les bras et faisait tout son possible pour qu'un climat de confiance se crée.

Nous avons réalisé combien l'attitude de l'enseignant a de l'influence sur le climat de classe et sur le développement de chaque enfant.

Lors de son dernier stage, Léticia a été très encouragée, car elle a découvert une école dans laquelle régnait un certain équilibre entre le contexte éducatif vaudois et une mentalité inclusive. Plusieurs choses correspondaient à la Norvège: une ambiance agréable et décontractée entre les enseignantes, une direction bienveillante, un sentiment de communauté avec les parents et en particulier une enseignante détendue, pleine de motivation et qui faisait preuve de créativité dans sa façon d'enseigner. Nous avons donc réalisé combien l'attitude de l'enseignant a de l'influence sur le climat de classe et sur le développement de chaque enfant en tant qu'élève à part entière du groupe.

Nos écoles peuvent-elles être inclusives ?

À la fin de nos études, nous avons voulu travailler dans un contexte à visée inclusive et avons ainsi été engagées dans des établis-

sements qui revendiquaient de telles valeurs. Cela fait deux ans aujourd'hui que nous sommes enseignantes titulaires d'une classe primaire et nous nous questionnons à nouveau sur notre perception de l'inclusion en lien avec notre vécu quotidien. Qu'en est-il réellement de la pédagogie inclusive dans l'école vaudoise ? En regard de notre expérience norvégienne et de notre recherche, avons-nous véritablement le sentiment que l'inclusion est en train de s'y développer ?

Il est vrai que notre système scolaire fixe des priorités différentes: les objectifs posés par le Plan d'étude romand prennent souvent le dessus sur les besoins des élèves et les évaluations commencent dès la troisième année primaire en mettant une pression énorme sur les élèves dès un très jeune âge. Ceci se fait au détriment d'autres aspects importants de la scolarité de l'enfant comme la confiance en soi, l'acceptation de soi en tant qu'être unique, ainsi que la vie en communauté qui passe par le respect des autres et de leurs façons d'apprendre.

Cependant, nous avons compris que nous pouvons mettre en place des éléments dans notre classe contribuant à un climat inclusif pour tous en permettant aux élèves d'être le plus épanouis possible et en leur donnant du plaisir à venir à l'école. Par notre attitude détendue et bienveillante, nous pouvons donner confiance aux élèves en leur faisant découvrir leur potentiel au travers d'activités diverses qui ne sont pas toujours liées à la performance. Nous pouvons établir des rapports positifs avec nos collègues en acceptant les différences de caractère au sein d'une école. Nous pouvons développer des relations de confiance avec les parents en les invitant dans la classe au moyen de projets par exemple. Il s'agit de leur montrer que leur collaboration est importante pour le bon déroulement de la scolarité de leur en-

fant, et ce tout en maintenant une transparence totale sur les attentes de l'école.

L'accueil des enfants à besoins particuliers reste toutefois une source de tension dans les classes vaudoises et nous avons observé dans différentes situations qu'il était mal vécu par l'enseignant concerné. Celui-ci se sent souvent surchargé et impuissant face à cette responsabilité et l'aide qui lui est apportée est ressentie comme insuffisante. C'est particulièrement le cas pour les premiers degrés de la scolarité dans lesquels nous intervenons : la plupart du temps, les élèves dont nous découvrons les besoins particuliers entrent à l'école sans avoir été diagnostiqués. Obtenir un bilan de leurs capacités dans le but de leur fournir l'aide la plus adaptée possible prend du temps et les enseignants se retrouvent souvent démunis en tentant de faire au mieux avec leurs propres moyens.

Conclusion

Nous pensons que notre système scolaire n'est pas encore inclusif, même si des orientations pédagogiques en ce sens se dessinent peu à peu. En effet, les mentalités d'ici et de Norvège sont très différentes quant à la vision de l'école. Que ce soit dans le cadre scolaire ou familial, la réussite scolaire est synonyme le plus souvent chez nous de performance des élèves plutôt que de leur épanouissement et de leur appartenance à une communauté. Mais nous observons également des changements d'attitudes qui nous amènent à croire que, peu à peu, nos écoles pourraient devenir plus inclusives. Cette évolution se fera certainement grâce à l'engagement des enseignants, mais cet engagement s'essoufflera sans le soutien des directions d'école et celui des parents d'élèves et il devra également pouvoir s'appuyer sur un cadre législatif cohérent.

Références

- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Ed.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 6389). Sainte-Foy : PUQ.
- Hercod, L., & Heiniger, L. (2014). *Influence de l'inclusion scolaire sur le climat et la qualité d'école : perceptions des différents acteurs du monde scolaire en Norvège* (Mémoire de bachelor). HEP-VD : Lausanne.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-358). Sainte-Foy : PUQ.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (9), 11-31.



Léticia Heiniger
Enseignante primaire
leticia.heiniger@vd.educanet2.ch



Lucie Hercod
Enseignante primaire
lucie.hercod@gmail.com