

# LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR L'INCLUSION EN EUROPE

Défis et opportunités

A large, abstract graphic in the bottom left corner consists of overlapping geometric shapes: a yellow semi-circle with small squares, a yellow vertical bar, a grey vertical bar, and a blue square. A yellow curved shape also overlaps these elements.

European Agency for Development in Special Needs Education



**FORMATION DES ENSEIGNANTS  
POUR L'INCLUSION EN EUROPE  
– Défis et opportunités**

**Agence européenne pour le développement de l'éducation des  
personnes ayant des besoins particuliers**



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Ce document a pu être publié grâce au soutien de la DG de l'Éducation et de la Culture de la Commission européenne : [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

La responsabilité de la teneur de ce rapport incombe uniquement aux partenaires du projet et la Commission n'est aucunement responsable de tout usage qui pourrait être fait des informations contenues dans celui-ci.

Responsable de la publication : Verity Donnelly, membre du personnel de l'Agence

Les experts nommés par les pays participant au projet sur la Formation des Enseignants pour l'Inclusion et ayant contribué à la préparation de ce rapport, sont chaleureusement remerciés.

Il est autorisé de reproduire des extraits de ce document à condition d'en indiquer clairement la source. Ce rapport doit être référencé comme suit : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2011) *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités*, Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

ISBN (version imprimée) : 978-87-7110-190-4

ISBN (version électronique) : 978-87-7110-211-6

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2011**

Secrétariat  
Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Danemark  
Tél : +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Bureau de Bruxelles  
3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Bruxelles Belgique  
Tél : +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

**[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)**



## TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>7</b>
1.1 Approche adoptée par le projet de l'Agence, Formation des enseignants pour l'inclusion .....	8
1.1.1 <i>Résultats du projet</i> .....	9
1.2 Rapport de synthèse du projet sur la formation des enseignants pour l'inclusion .....	11
1.2.1 <i>Objectifs du rapport</i> .....	12
1.2.2 <i>Exemples pratiques dans les pays</i> .....	12
1.2.3 <i>Structure du rapport</i> .....	13
<b>2. CONTEXTES EUROPÉEN ET INTERNATIONAL POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS – LE DÉBAT SUR « L'INCLUSION »</b> .....	<b>14</b>
<b>3. CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS</b> .....	<b>20</b>
3.1 Structure de la formation initiale des enseignants .....	20
3.1.1 <i>Conditions d'admission</i> .....	22
3.1.2 <i>Représentation des groupes minoritaires</i> .....	23
3.2 Contenu de la formation initiale des enseignants .....	23
3.2.1 <i>Évaluation</i> .....	25
3.3 Approches de la formation initiale des enseignants .....	26
3.3.1 <i>Cours distincts et intégrés</i> .....	29
3.3.2 <i>Cours fusionnés</i> .....	33
3.4 Attitudes et valeurs dans la formation initiale des enseignants ..	36
3.5 Résumé .....	37
<b>4. PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT</b> .....	<b>39</b>
4.1 Résumé .....	45
<b>5. FORMATEURS D'ENSEIGNANTS</b> .....	<b>47</b>
5.1 Perfectionnement professionnel .....	50
5.2 Résumé .....	52
<b>6. COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS</b> .....	<b>53</b>



6.1 Évaluation des compétences .....	58
6.2 Résumé .....	59
<b>7. ÉVALUATION DE LA QUALITÉ ET SUIVI .....</b>	<b>61</b>
7.1 Résumé .....	64
<b>8. CADRE POLITIQUE PLUS LARGE FAVORISANT LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR L'INCLUSION.....</b>	<b>65</b>
8.1 Terminologie .....	65
8.2 Politiques globales de soutien de tous les apprenants .....	66
8.3 Responsabilité .....	69
8.4 Résumé .....	70
<b>9. QUESTIONS CLÉS ET DÉFIS .....</b>	<b>71</b>
9.1 <i>Quid</i> de la formation des enseignants ?.....	71
9.1.1 <i>Recrutement et fidélisation</i> .....	71
9.1.2 <i>Formateurs d'enseignants</i> .....	73
9.1.3 <i>Partenariats avec les écoles</i> .....	75
9.1.4 <i>Changement reposant sur des éléments concrets</i> .....	75
9.1.5 <i>Compétences des enseignants</i> .....	76
9.2 Questions politiques plus larges .....	77
9.2.1 <i>Terminologie</i> .....	77
9.2.2 <i>Identification des apprenants</i> .....	78
9.2.3 <i>Soutien pour tous les apprenants</i> .....	79
9.2.4 <i>Priorités divergentes</i> .....	80
<b>10. RECOMMANDATIONS EN MATIÈRE DE POLITIQUE ET DE PRATIQUES .....</b>	<b>83</b>
10.1 Recommandations pour la formation des enseignants .....	83
10.2 Recommandations pour une politique plus large .....	87
<b>OBSERVATIONS FINALES .....</b>	<b>90</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>92</b>
<b>ONT CONTRIBUÉ .....</b>	<b>100</b>



---

## AVANT-PROPOS

Lors du lancement du *Rapport mondial sur le handicap* de l'Organisation mondiale de la santé à New York (juin 2011), j'ai insisté sur l'importance des enseignants : « Nous pouvons discuter de l'inclusion à de nombreux niveaux : niveau conceptuel, niveau des décideurs, niveau normatif ou de recherche, mais au bout du compte c'est l'enseignant qui doit faire face à une diversité d'apprenants dans la classe ! C'est l'enseignant qui met en œuvre les principes de l'éducation inclusive. Si l'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner à une diversité d'apprenants dans la classe ordinaire, toutes les bonnes intentions de l'éducation inclusive ne serviront à rien. Le défi pour l'avenir est donc d'élaborer des programmes scolaires spécifiques et d'apprendre aux enseignants à faire face à la diversité ».

Le projet triennal de l'Agence a démarré en 2009 en vue d'étudier comment les enseignants ordinaires sont préparés via leur formation initiale à être « inclusifs ». Cinquante-cinq experts y ont participé, issus de 25 pays différents : Allemagne, Autriche, Belgique (communautés flamande et francophone), Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Hongrie, Irlande, Islande, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni (Angleterre, Écosse, Irlande du Nord, et Pays de Galles), Slovaquie, Suède, et Suisse.

Le groupe d'experts comprenait des décideurs – responsables de la formation des enseignants et de l'éducation inclusive – et des formateurs d'enseignants tant généralistes que spécialisés. Durant l'élaboration du projet, le nombre de participants s'est élargi pour inclure des enseignants stagiaires, des enseignants et des chefs d'établissement, responsables locaux, des représentants d'organisations bénévoles, des apprenants et des parents. L'Agence tient à les remercier tous pour leurs précieuses contributions. (Pour de plus amples informations et les coordonnées des experts, veuillez-vous reporter à l'Annexe 1).

Ce rapport est la synthèse des rapports détaillés fournis par chacun des pays participant, sur les politiques et pratiques de formation des enseignants pour l'inclusion. Il reprend également des travaux et publications antérieurs produits dans le cadre du projet et des informations obtenues durant les 14 visites d'étude des pays pour



mettre en avant les exemples intéressants et formuler des recommandations pour l'avenir. Le projet définira aussi un *Profil des enseignants inclusifs* qui précisera un cadre des domaines de compétences dont tous les enseignants auront besoin pour se préparer à travailler dans des milieux inclusifs, en tenant compte de toutes les formes de diversité. Nous espérons que ce rapport, ainsi que le document sur le profil seront une importante contribution pour le développement de la formation des enseignants pour l'inclusion dans toute l'Europe.

## **Cor Meijer**

Directeur

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers



## 1. INTRODUCTION

La question de la formation des enseignants arrive en tête des ordres du jour des décideurs dans toute l'Europe et dans le monde, et le rôle des enseignants et par conséquent de la formation des enseignants allant dans le sens d'un système éducatif plus inclusif est de plus en plus reconnu.

Le *Rapport mondial sur le handicap* (2011) souligne que : « La formation adéquate des enseignants ordinaires est indispensable s'ils doivent être compétents et avoir confiance en eux lorsqu'ils s'occupent d'enfants avec des besoins diversifiés » et met l'accent sur la nécessité que cette formation soit axée sur les comportements et les valeurs et pas seulement sur les connaissances et les compétences (p. 222).

Fin 2007, les représentants des pays membres de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (l'Agence) se sont réunis pour discuter des questions relatives à la formation des enseignants pour l'inclusion, qui était devenue l'une des priorités sur laquelle l'Agence devait se pencher à partir de 2009.

Suite à ces discussions, et en tenant compte des priorités du moment au niveau européen et au niveau national au sein des pays membres, la décision a été prise de se concentrer sur la question essentielle : comment tous les enseignants peuvent-ils être préparés par le biais de leur formation initiale à être « inclusifs » ?

Initialement, le projet concernait les « enseignants ordinaires ou généralistes », mais fut remplacé ensuite par « tous » les enseignants étant donné que les participants au projet étaient tous d'avis que tous les enseignants devraient être préparés à prendre en charge tous les apprenants de leurs classes. Ils ont aussi admis que de nombreux enseignants auraient besoin d'accompagnement pour être en mesure de le faire.

Le projet triennal a pour objectif l'examen des compétences, connaissances et compréhension, attitudes et valeurs essentielles nécessaires à toute personne intégrant la profession d'enseignant, quel que soit le sujet qu'ils vont enseigner ou la tranche d'âge à laquelle ils vont s'adresser ou le type d'école où ils vont travailler.



Le but du projet était de donner des informations sur les meilleures politiques et pratiques pouvant favoriser le développement de la formation des enseignants pour l'inclusion. Cela pourrait se présenter comme suit :

- Recommandations pour les établissements de formation des enseignants ;
- Recommandations pour les décideurs ;
- Exemples de pratiques innovantes.

Dans la mesure où les pays membres de l'Agence ont également demandé des informations sur les compétences, attitudes et niveaux exigés pour tous les enseignants travaillant dans des milieux inclusifs, un des principaux éléments du projet sera un profil d'enseignants inclusifs élaboré sur la base des informations de niveau national, mais accepté au niveau européen. Pour plus de renseignements, se reporter à la section 1.1.

Ce rapport décrit la méthodologie du projet et le cadre historique de la formation des enseignants pour l'inclusion en Europe. Il offre un résumé tiré des rapports présentés par les pays participants, dont la liste figure dans l'Avant-propos. Bien que 25 pays aient participé au projet, 29 rapports ont été adressés, y compris des rapports individuels de la part des communautés flamande et francophone de Belgique et des quatre juridictions du Royaume-Uni – Angleterre, Ecosse, Irlande du Nord, et Pays de Galles.

## **1.1 Approche adoptée par le projet de l'Agence, Formation des enseignants pour l'inclusion**

Suite à une analyse des documents politiques et des travaux de recherche au niveau international depuis l'année 2000 (consultables à partir de : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), une première enquête des pays membres de l'Agence a été menée sur des questions et des problèmes associés à la formation des enseignants pour l'inclusion. D'autres renseignements relatifs aux décisions prises et aux pratiques ont ensuite été rassemblés via un questionnaire adressé aux experts nommés des pays participants.

Une réunion initiale de lancement s'est tenue à Dublin en octobre 2009 et une autre réunion consacrée totalement au projet s'est tenue à Zürich en septembre 2010. Ces deux réunions, outre le fait qu'elles



étaient des occasions précieuses de mise en réseau, ont encouragé tous les experts des pays à participer à la planification du projet et la rédaction des résultats.

Des visites d'étude ont été entreprises dans 5 pays en 2010 et 9 autres visites supplémentaires ont été organisées en 2011. Ces visites ont constitué une contribution précieuse au projet en donnant des occasions de débat sur des questions clés, notamment sur les compétences des enseignants « inclusifs », entre les experts des pays et les décideurs. On trouvera tous les détails de toutes ces visites d'étude à l'adresse suivante : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

Le projet a reçu le soutien d'un Groupe consultatif du projet constitué de membres du Comité des représentants de l'Agence et de Coordinateurs nationaux, de personnel de l'Agence et d'un consultant externe, Kari Nes de Norvège. Un Groupe consultatif du projet élargi s'est également réuni tout au long du projet avec des représentants de la DG de l'Éducation et de la Culture de la Commission européenne (DG-EAC), de l'Organisation de coopération et de développement économique pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE-CERI) et du Bureau international d'éducation de l'Unesco (BIE) afin de garantir une certaine cohérence avec d'autres initiatives européennes et internationales dans ce domaine.

### **1.1.1 Résultats du projet**

Outre les documents politiques et des travaux de recherche analysés et cités ci-dessus, les résultats du projet comportent :

- Des rapports sur la formation des enseignants pour l'inclusion de 29 pays. Tous ces rapports peuvent être téléchargés à partir de l'adresse suivante : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Les rapports des pays sont également présentés dans un format homogène afin de faciliter les recherches entre les pays par thème ;
- Un document « matrice » reliant les éléments de base du projet directement aux recommandations du projet faites dans ce dernier, c'est-à-dire le rapport de synthèse du projet. Le document « matrice » extrait des informations des documents politiques et des travaux de recherche, des rapports des pays et



des visites d'étude, et croise ces références avec les recommandations données dans les derniers chapitres de ce rapport. Ces données sont consultables sur : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> ;

- Un *Profil d'enseignants inclusifs* élaboré durant le projet à partir des travaux de recherche, des informations des pays et notamment des discussions avec les experts et parties prenantes du projet durant les visites d'étude. Les 9 visites d'étude menées en 2011 ont été utilisées spécifiquement pour valider et vérifier le contenu du *Profil des enseignants inclusifs*.

Ce Profil donne un cadre de domaines de compétences applicable à tout programme de formation d'enseignants (c'est-à-dire non spécifique à l'âge, au niveau, au secteur ou à n'importe quel itinéraire ou méthode). Ces domaines de compétences devraient être développés durant la formation initiale des enseignants et utilisés comme fondement du perfectionnement professionnel ultérieur. Ce profil repose sur des valeurs essentielles acceptées par tous et considérées comme indispensables pour tous les enseignants travaillant dans l'éducation inclusive et assumant leur responsabilité vis-à-vis des apprenants. Les domaines de compétences sont :

- Évaluer la diversité des apprenants : la différence est considérée comme une ressource et comme un atout pour l'enseignement ;
- Accompagner tous les apprenants : les enseignants attendent de tous les apprenants qu'ils obtiennent d'excellents résultats ;
- Travailler avec les autres : la collaboration et le travail en équipe sont des approches essentielles pour tous les enseignants ;
- Le perfectionnement professionnel personnel : enseigner est une activité d'apprentissage – les enseignants prennent en charge leur apprentissage tout au long de la vie.

Attitudes et croyances, connaissances et compréhension, compétences et aptitudes sont définies pour chaque domaine de compétence. Le profil est intentionnellement large pour permettre aux pays de l'adapter aux contextes locaux, après discussion avec les parties prenantes les plus diverses.



Pour tout renseignement complémentaire sur le Profil, veuillez consulter le site Web du projet : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Enfin, le projet a conduit à l'élaboration de ce rapport de synthèse, qui s'appuie sur toutes les sources d'information du projet en vue de présenter les principaux résultats relatifs à la formation des enseignants pour l'inclusion en Europe.

## **1.2 Rapport de synthèse du projet sur la formation des enseignants pour l'inclusion**

L'équipe de projet de l'Agence était consciente que les rapports EURYDICE Eurybase constituent une source exhaustive d'informations sur l'éducation au niveau européen, sans parler des informations sur la formation initiale des enseignants. Les rapports EURYDICE Eurybase sont consultables à l'adresse suivante : [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

Les équipes nationales constituées de membres du Comité des représentants de l'Agence et de Coordinateurs nationaux, ainsi que d'experts des pays, ont rempli un questionnaire pour apporter des informations sur la formation des enseignants pour l'inclusion qui complète au lieu de dupliquer les données Eurybase. On a demandé aux personnes interrogées de commenter la définition de l'inclusion et les politiques et principes nationaux qui ont un impact particulier sur la formation des enseignants pour l'inclusion dans leur pays. Ils ont aussi rajouté des informations sur les politiques et pratiques actuelles dans le domaine spécifique de la formation des enseignants pour l'inclusion ainsi que des exemples novateurs. Ce questionnaire est consultable sur le site Web du projet Formation des enseignants pour l'inclusion (TE4I) à l'adresse suivante : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Ces informations sur les pays ont constitué la principale source d'éléments concrets dans la préparation de ce rapport de synthèse. Toutefois, en raison des contextes divers et des conceptions différentes de l'éducation inclusive, les informations des rapports des pays sont principalement utilisées ici pour mettre en avant les points communs et les questions clés, et pour fournir une analyse des différences qui existent afin d'en tirer les leçons et de montrer comment il serait possible d'avancer. Il conviendra de souligner que,



en raison des réformes récentes de l'enseignement supérieur dans toute l'Europe, la plupart des pays ont connu récemment – ou connaissent actuellement – des changements significatifs au moment où l'enquête a été menée.

### **1.2.1 Objectifs du rapport**

Les objectifs de ce rapport sont :

- Fournir une synthèse des tendances, des ressemblances et des différences au niveau national, assortie d'informations contextuelles et secondaires pertinentes issues d'autres volets du projet – l'analyse des publications antérieures et les visites d'étude dans les pays ;
- Identifier les questions clés et les défis communs des décideurs et des établissements de formation initiale des enseignants (FIE) en améliorant la formation des enseignants pour l'inclusion au sein de contextes politiques nationaux différents ;
- Diffuser des informations sur les innovations et les approches visant à surmonter les entraves au changement des politiques et des pratiques en matière de formation des enseignants ;
- Identifier les recommandations pour la formation initiale des enseignants et pour une politique éducative plus large, étayées par des éléments concrets tirés d'informations et de travaux de recherche relatifs au projet, aux niveaux européen et national.

### **1.2.2 Exemples pratiques dans les pays**

De nombreux pays ont donné des exemples pratiques de la formation des enseignants qui ont été utilisés dans le présent rapport de synthèse pour illustrer des points clés. Étant donné que les pratiques varient selon les pays, ces exemples ne représentent pas nécessairement des pratiques nationales définitives ou cohérentes.

Certains exemples indépendants sont présentés dans des encadrés, appelés « vignettes » aux chapitres 2, 3, 5 et 6 afin de montrer des approches innovantes en matière de formation initiale des enseignants. Ils visent à stimuler la réflexion quant aux progrès accomplis dans la formation des enseignants qui prépare de manière efficace tous les enseignants débutants à répondre aux besoins diversifiés des classes d'aujourd'hui. Des exemples plus courts des pratiques nationales sont cités tout au long du texte principal.



### **1.2.3 Structure du rapport**

Tout au long du rapport, on entend en général par « apprenants » les enfants et les jeunes en âge scolaire et par « enseignant stagiaire » ou « étudiant FIE » ceux qui s'investissent dans la formation des enseignants. L'expression « formation des enseignants » est utilisée de préférence à « entraînement des enseignants » pour refléter le besoin des enseignants de s'engager dans l'étude et la réflexion afin de mettre au point une connaissance et une compréhension fondamentales pour favoriser le développement des compétences.

La section suivante de ce rapport aborde quelques-uns des défis communs identifiés par les pays membres et par les publications récentes européennes et internationales. Ce rapport donne ensuite un résumé des pratiques par pays de la formation des enseignants pour l'inclusion, y compris les principales caractéristiques, le contenu des programmes, l'évaluation, les informations sur les formateurs d'enseignants et leurs compétences. L'analyse des résultats de l'ensemble du rapport est résumée dans une section sur les principaux problèmes et défis avant les recommandations formulées à leur égard visant à renforcer la formation des enseignants pour l'inclusion.



## **2. CONTEXTES EUROPÉEN ET INTERNATIONAL POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS – LE DÉBAT SUR « L'INCLUSION »**

Ce chapitre décrit quelques-uns des défis que doivent relever les pays pour avancer vers des systèmes éducatifs plus inclusifs et, notamment, les questions clés de la mise en place d'une formation des enseignants plus inclusive.

De nombreux pays utilisent maintenant le terme « inclusion » pour un éventail bien plus large d'apprenants vulnérables à l'exclusion que ceux identifiés comme présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP). La 48<sup>ème</sup> session de la Conférence internationale sur l'éducation (CIE) (2008) recommandait de reconnaître que « l'éducation pour l'inclusion est un processus continu qui vise à offrir une éducation de qualité pour tous, en respectant la diversité et les différents besoins et capacités, les caractéristiques et les attentes des élèves et des communautés en matière d'apprentissage, et en éliminant toute forme de discrimination » (UNESCO-IBE 2008, p. 3).

Toutefois, une question clés soulevée dans les publications récentes ainsi que dans les rapports des pays dans le cadre du projet est celle de la terminologie. Ainscow et al. (2006), conscients de la complexité de la question, ont développé la typologie suivante de six conceptions de l'inclusion qui apparaissent toutes à des degrés divers, dans les rapports des pays dans le cadre du projet :

- L'inclusion liée aux handicaps et aux « besoins éducatifs particuliers » ;
- L'inclusion en tant que réaction à l'exclusion disciplinaire ;
- L'inclusion de tous les groupes vulnérables à l'exclusion ;
- L'inclusion en tant que promotion de l'école pour tous ;
- L'inclusion en tant que « Éducation pour tous » ;
- L'inclusion en tant qu'approche de l'éducation et de la société, dictée par des principes.

Haug (2003) propose deux niveaux de définition : un concernant l'idéologie et l'orientation vers les valeurs et un second sur la façon dont celles-ci influencent les pratiques éducatives (à savoir, en



encourageant la camaraderie, la participation, la démocratisation et apportant un bénéfice à tous).

Pendant que nombre de pays adoptent de plus en plus la notion « d'école pour tous », d'autres continuent de focaliser leur attention essentiellement sur les apprenants présentant des handicaps et des besoins éducatifs particuliers et sur ceux dont le comportement risque de perturber la classe. L'emploi du terme « intégration » est toujours d'actualité également dans plusieurs pays et est lié aux discussions qui portent principalement sur les stages des apprenants en écoles spécialisées ou ordinaires. Le rapport de la Hongrie fait état d'un récent débat sur la question de savoir si l'inclusion signifie que tous les apprenants « sont sous le même toit » dans une école commune ou bien s'ils sont engagés dans un « effort d'apprentissage commun » se traduisant par l'inclusion, ce qui est par conséquent compatible avec des milieux spécialisés.

Une minorité de pays commencent à remplacer les catégories liées aux besoins éducatifs particuliers et au handicap par des idées de barrières à l'apprentissage et à la participation. Norwich (2010) explique que l'expression « besoins éducatifs particuliers » a été introduite pour s'éloigner des catégories déficientes et examiner davantage ce qu'il fallait faire pour offrir des possibilités d'apprentissage et accompagner l'apprentissage. Toutefois, en dépit de l'attention croissante accordée au contexte d'évaluation et à l'environnement pédagogique, l'accent mis sur la catégorisation (*labelling*) négative est bien souvent encore présent. Ce débat n'est pas nouveau. En 1993, Ayers déclarait : « Dans l'acte d'enseigner centré sur l'être humain, toute tentative de définition de catégories réduit notre champ de vision, nous détourne de notre but et induit en erreur nos intentions. Les étiquettes (*labels*) ... ne proposent qu'une seule optique concentrée sur une déficience particulière alors que nous avons besoin d'approches multiples pour voir les forces d'un enfant en perpétuel changement » (p. 228).

Naukkarinen (2010) souligne que les enseignants doivent voir les apprenants comme ayant des « intelligences et des styles d'apprentissage multiples ainsi que de nombreuses dimensions, et non comme appartenant à une catégorie » (p. 190). Cette conception permet de développer un modèle « d'ensemble de services d'accompagnement » au lieu d'un modèle éducatif particulier fondé sur la catégorisation et la spécialisation. Il est nécessaire de mettre



l'accent sur la participation ainsi que sur l'apprentissage, en abandonnant l'idée du retrait des apprenants de la classe car les observations des spécialistes visaient à « corriger » les difficultés. Pijl (2010) avance que cette réflexion d'ordre médical, dont notamment la formation spécialisée pour enseignants peut, en elle-même, se traduire par une augmentation des orientations vers l'éducation spécialisée, à l'instar de ce que font les enseignants qui manquent de confiance en eux et de compétences lorsqu'ils doivent répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Néanmoins, la nécessité de remplacer le soutien « compensateur » par une réforme de l'enseignement et de l'apprentissage et en tenant compte de l'environnement afin d'accroître la capacité des écoles à répondre à la diversité est de plus en plus largement reconnue.

Sliwka (2010) décrit le tournant radical de l'homogénéité à la diversité en passant par l'hétérogénéité – terminologie également de plus en plus utilisée dans toute l'Europe. Dans ce scénario, la différence est tout d'abord non reconnue, puis vue comme un défi à relever, et enfin comme un atout ou une opportunité. Dans le cadre du premier paradigme (homogénéité), les apprenants sont perçus comme étant semblables et traités de la même manière. Dans le deuxième (hétérogénéité), des ajustements sont faits en fonction des différences entre les apprenants tandis que dans le troisième (diversité), les différences sont vues comme une ressource pour l'apprentissage et le développement individuels et mutuels. Dans les rapports des pays, neuf pays emploient le vocable « hétérogène » ou « hétérogénéité » et bien plus encore utilisent le vocable « diversité ». Néanmoins, ce changement de terminologie ne reflète pas toujours un changement de la pensée.

Il est important de se mettre d'accord sur une terminologie cohérente au sein des pays, et si possible, entre eux afin d'encourager un mouvement vers une plus grande inclusion dans l'éducation et dans la société européenne au sens large. Il est également essentiel que l'idéologie sous-jacente associée aux termes utilisés soit largement comprise, par exemple, un langage qui favorise le passage d'une vision « charitable » du handicap à une approche des droits humains. La question de la terminologie est abordée plus en détails dans le chapitre 8 du présent rapport.

Pour obtenir une terminologie cohérente et garantir une approche globale de l'élaboration des politiques, un vaste débat s'impose afin



d'arriver à un accord entre les principales parties prenantes, sur les valeurs et principes directeurs. Arnesen et al. (2009) observent que dans l'éducation, les politiques d'inclusion ont été associées aux valeurs et principes plus larges suivants :

- Accès et qualité ;
- Équité et justice sociale ;
- Valeurs démocratiques et participation ;
- Équilibre entre communauté et diversité.

Des incertitudes naissent dans le cadre de la politique à adopter en matière d'inclusion lorsque des efforts sont déployés pour prendre en compte les valeurs diverses et résoudre le dilemme autour de la communalité (répondre aux besoins de tous les enfants et promouvoir l'appartenance et l'acceptation) et la différenciation (en répondant aux besoins individuels) évoquées par Minnow (1990) : « À quel moment le fait de traiter les individus différemment accentue leurs différences et les stigmatise ou les gêne pour cette raison ? Et à quel moment le fait de traiter les individus de la même façon relève du fait d'être insensible à leurs différences et risque de les stigmatiser ou de les gêner pour cette raison ? » (p. 20)

Cette question a également un impact sur le lieu où les apprenants devraient s'instruire, sur ce (contenu du programme) à quoi ils devraient être exposés et sur la façon (pédagogie) de leur enseigner. Ces tensions sont discutées plus loin au chapitre 8.

Cependant, il faut admettre qu'il existe un groupe de jeunes présentant des besoins très complexes qui risquent toujours d'avoir besoin d'accompagnement. Dans ces cas-là, pour l'éducation inclusive, il est impératif de développer l'indépendance dans la plus large mesure possible et de s'assurer que tous les jeunes arrivent à nouer des relations afin de permettre le développement de réseaux de soutien au sein des communautés locales.

En ce qui concerne les enfants et les jeunes souffrant de handicaps, la *Convention sur les droits des personnes handicapées* des Nations Unies promeut le changement mais bien que de nombreux pays aient signé et ratifié la Convention – et l'UE elle-même a signé la Convention et le Protocole facultatif (Cf. : <http://www.un.org/disabilities/> pour de plus amples informations) – les grandes disparités que l'on constate dans toute l'Europe entre les



interprétations de « l'éducation inclusive » et ce que cela signifie dans la pratique, existent encore.

L'article 24 de la Convention stipule que l'éducation inclusive offre le meilleur environnement pédagogique pour les enfants en situation de handicap et permet de gommer barrières et stéréotypes. La convention met en lumière la nécessité de former tous les enseignants à enseigner dans des classes inclusives – conclusion soutenue par bien d'autres communications au niveau européen qui reconnaissent que la diversité est de plus en plus présente dans les classes d'aujourd'hui.

Les récentes *Conclusions du Conseil sur la dimension sociale de l'éducation et de la formation* (Conseil des ministres, 2010) précisent bien que les systèmes éducatifs et de formation en Europe doivent garantir aussi bien l'équité et l'excellence et reconnaître qu'améliorer les résultats scolaires et les compétences clés pour tous revêt une importance capitale, non seulement pour la croissance économique et la compétitivité mais également pour réduire la pauvreté et promouvoir l'intégration sociale. Cela met en relief l'importance des politiques globales qui encouragent la collaboration entre les agences et garantissent la cohérence dans tous les domaines de travail. Comme le souligne Garcia-Huidobro (2005), l'équité doit être au centre des décisions de politique générale et ne pas se limiter aux politiques périphériques destinées à corriger les effets des politiques générales qui ne sont pas en phase avec une logique de justice ou de prévention.

L'OCDE (2007) mettait en exergue les deux dimensions de l'équité dans l'éducation – la justice, qui suppose de veiller à ce que les circonstances personnelles et sociales ne soient pas un obstacle à l'acquisition d'un potentiel éducatif, et l'inclusion, qui suppose de s'assurer d'un standard minimum d'éducation pour tous. L'OCDE indique que l'éducation inclusive est souhaitable parce que :

- Tout un chacun a le droit impératif d'être en mesure de développer ses capacités et de participer pleinement à la société. Les coûts sociaux et financiers à long terme de l'échec de l'éducation sont élevés ;
- Ceux qui n'ont pas les capacités de participer socialement et économiquement nécessitent des compléments de revenu et



---

gènèrent des coûts de santé, de protection de l'enfance et de sécurité plus élevés ;

- L'augmentation de la migration pose de nouveaux défis à la cohésion sociale dans certains pays tandis que d'autres pays doivent faire face depuis longtemps à des problèmes d'intégration des minorités. L'équité dans l'éducation renforce la cohésion sociale et la confiance.

La conclusion qui s'impose dans ce chapitre est signée Barton (1997) qui écrit : « une éducation inclusive c'est répondre à la diversité ; écouter des voix mal connues, être ouvert, en donnant de l'autonomie à tous les membres et c'est aussi célébrer la « différence » avec dignité » (p. 234).

Le reste de ce rapport porte sur les questions clés du développement de la formation des enseignants afin de doter la profession des compétences, des connaissances, de la compréhension, des attitudes et des valeurs permettant d'atteindre ces aspirations. De plus amples informations sur toutes les vignettes et exemples inclus dans les chapitres suivants sont consultables dans les rapports des pays à l'adresse suivante : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



### **3. CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS**

Cette section mettra en exergue les principales caractéristiques de la formation des enseignants pour l'inclusion dans les pays membres de l'Agence et apportera quelques éléments d'analyse sur la structure et le contenu des cours de formation initiale des enseignants.

#### **3.1 Structure de la formation initiale des enseignants**

L'une des priorités de la formation des enseignants identifiée par les personnes interrogées au démarrage de l'étude était la nécessité d'examiner la structure visant à améliorer la formation des enseignants pour l'inclusion et de fusionner la formation des enseignants de l'éducation ordinaire et de l'éducation spécialisée. Le rôle évolutif des enseignants est de plus en plus reconnu, en mettant l'accent sur le besoin d'apporter des changements significatifs dans la façon dont les enseignants sont préparés à leurs rôles professionnels et à leurs responsabilités. Le rapport de la Lituanie indique : « La société de la connaissance changera le rôle d'un enseignant : le détenteur des connaissances sera remplacé par l'organisateur du processus d'apprentissage, le créateur des opportunités d'apprentissage, le conseiller en apprentissage, le partenaire, le médiateur entre l'apprenant et les différentes sources modernes d'information » (p. 4).

Les informations issues des rapports des pays montrent qu'il existe un vaste choix de cours pour la formation initiale des enseignants de longueur et de contenus variables. Même si les réformes de Bologne de l'enseignement supérieur en Europe ont abouti à une plus grande cohérence formelle, la longueur des cursus de formation initiale pour les enseignants varie en fait entre 2 et 5 ans et demi. La majorité des pays néanmoins demandent une licence à l'issue de 3 ou 4 ans d'études et une minorité un programme supplémentaire de Master de 4 ou 5 ans (par ex. la Finlande, le Portugal, l'Islande, la France, l'Espagne). C'est clairement un progrès en termes à la fois de statut des enseignants et de temps passé à suivre les études et les stages appropriés – étant donné que des approches plus inclusives ne peuvent pas se faire simplement en rajoutant un contenu supplémentaire ou un autre.



Les deux principaux modèles de formation initiale des enseignants sont : le « concomitant » où aussi bien les « matières » scolaires et les connaissances et compétences nécessaires à leur enseignement sont étudiées en même temps, et le « consécutif » où l'enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur (EES) d'une ou plusieurs « matières » scolaires est suivi de cours séparés portant sur la pédagogie, la didactique, des exercices en classe, etc.

Il est intéressant de remarquer que l'Espagne est en train de passer d'un diplôme assorti d'un stage de « mise à niveau pédagogique » pour les enseignants du secondaire à une formation de niveau Master en raison du problème que pose le taux de décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire. En France, on est en train de passer d'un modèle « consécutif » à un modèle « concomitant ». En Allemagne, la formation des enseignants est divisée en deux phases, un cours d'enseignement supérieur, plus pédagogie et didactique qui ont lieu dans les écoles de formation.

Dans certains pays, la formation des enseignants se déroule dans des EES qui n'ont pas le statut d'université mais qui sont en mesure de décerner des diplômes. Toutefois, la France a récemment transféré toute la formation des enseignants dans des universités et est passée aux cours niveau Master en mettant davantage l'accent sur le contenu académique. La structure et le contenu des cours et le temps passé en stage dans des écoles diffèrent entre les pays et ces thèmes seront abordés dans les sections suivantes de ce rapport.

Un nombre réduit de pays est en train de mettre au point des modèles « accélérés » ou une formation axée sur l'emploi. Le programme « *Teach First* » au RU (Angleterre) offre un perfectionnement en encadrement et des compétences transférables pour des « diplômés de haut niveau, fortement motivés » sur un programme de deux ans. Un programme semblable est également mis en place en Allemagne, Estonie et Lettonie. La plupart des cours cependant, suivent un modèle classique de présence à plein temps à l'université avec des périodes de stages d'enseignement en établissements scolaires.

L'utilisation croissante des TICE dans des cours en ligne et d'autres cours « mixtes » combinés avec du présentiel permet d'accroître la souplesse des cours ainsi que leur impact sur le contenu de tous les cours. L'enseignement à distance et l'enseignement en ligne sont



introduits notamment là où le lieu géographique et une population clairsemée rendent les déplacements à l'université difficiles ou lorsqu'il est difficile de réunir des groupes d'enseignants viables. Ces solutions permettant d'améliorer l'accessibilité de la formation et de développer la diversité des effectifs enseignants méritent d'être étudiées.

### **3.1.1 Conditions d'admission**

Pour bénéficier de la formation initiale pour enseignants, tous les pays demandent un certificat de fin d'études secondaires supérieures adapté ou bien son équivalent en termes d'années et d'examens de l'enseignement supérieur. La Lituanie vient d'introduire un « test de motivation » afin de faciliter la sélection des candidats enseignants. Une minorité de pays ont des tests pour réguler l'intégration dans la profession d'enseignant mais des travaux récents de Menter et al. (2010) soulignent que l'efficacité d'un enseignement revêt de nombreux aspects qui ne sont pas prévus par les tests d'aptitude académique de façon fiable. Cette conclusion est assurément étayée par les publications relatives au projet et par les rapports nationaux, dans la mesure où tous insistent sur l'importance des comportements, des valeurs et des croyances outre les connaissances et les compétences en matière de pratique inclusive. Ces données, ainsi que les dispositions favorisant le développement des compétences requises sont difficiles à évaluer même si un entretien et d'autres enquêtes sont nécessaires pour compléter les procédés de sélection des candidats enseignants.

Même dans les pays où l'enseignement est un métier hautement respecté et où la concurrence est rude pour obtenir une place, comme en Finlande, il n'est pas du tout prouvé que les candidats les plus aptes sur le plan des diplômes, deviendront les enseignants les plus efficaces. Il convient de prendre en compte les expériences professionnelles des candidats avec des apprenants présentant des besoins diversifiés et leurs réflexions à cet égard, ainsi que des références émanant de personnels expérimentés concernant certaines des dispositions qui sont essentielles à la pratique inclusive.

Les conditions d'admission sont de plus en plus souples pour des candidats matures et des personnes handicapées pour qui un apprentissage préalable adapté pourra être prévu. Toutefois, certains rapports soulèvent le problème des critères d'admission



---

discriminants envers certains groupes minoritaires à une époque où il est généralement admis que la composition du corps enseignant devrait refléter plus étroitement celle de la population dans son ensemble.

L'article 24 de la *Convention sur les droits des personnes handicapées* (2006) des Nations Unies demande aux États parties de « prendre les mesures appropriées pour employer des enseignants, notamment des enseignants handicapés qui sont diplômés en langue des signes et/ou en Braille » (p. 15). Certains pays (par ex. l'Allemagne, Chypre, la France, l'Irlande, la Suède) précisent qu'ils essaient activement de satisfaire ce critère.

### **3.1.2 Représentation des groupes minoritaires**

Seuls 7 rapports sur 29 donnent des informations qui reposent sur les données collectées formellement sur le nombre d'étudiants et d'enseignants issus des groupes minoritaires. Certains pays imposent des restrictions sur la collecte de données, en particulier en ce qui concerne l'orientation sexuelle.

La plupart des pays qui ne recueillent pas de données, évoquent sans grande rigueur la sous-représentation des personnes handicapées et de celles issues de minorités ethniques parmi les enseignants stagiaires et les enseignants qualifiés, et la situation semble être la même parmi les formateurs d'enseignants.

Des efforts sont déployés dans certains pays pour augmenter le nombre d'hommes admis, notamment, dans l'enseignement primaire et pour accroître la diversité dans le corps enseignant. Néanmoins, bien qu'il soit largement admis que prévoir des modèles de rôle appropriés est un aspect important du développement de la pratique inclusive, il reste encore beaucoup de travail à faire pour faire tomber les obstacles que dresse le processus de sélection dans nombre de pays.

## **3.2 Contenu de la formation initiale des enseignants**

Dans un petit nombre de pays, le contenu des cours pour les enseignants est déterminé par la législation. Un deuxième groupe de pays fixe des compétences standard/générales mais laisse aux universités le soin de décider du contenu des cours. Un troisième groupe de pays laisse la totalité du contenu à la discrétion des universités. Inévitablement, cela se traduit par des disparités non



seulement entre les pays mais également dans un même pays. La tendance grandissante consiste à impliquer les étudiants en formation eux-mêmes dans l'élaboration des programmes.

Dans la plupart des pays, les cours consistent en une combinaison de : une matière principale et des matières auxiliaires, des matières générales – comprenant la pédagogie, la psychologie, la philosophie etc., et des périodes de pratique. Le contenu varie habituellement selon l'âge des apprenants à qui l'étudiant souhaite enseigner et nombre de pays précisent que les cours destinés aux enseignants du secondaire sont davantage axés sur les matières tandis que ceux destinés aux enseignants du primaire mettent plus l'accent sur la pédagogie.

Plusieurs pays reconnaissent qu'il n'y a pas suffisamment de temps pour couvrir tout le contenu considéré comme nécessaire dans les cours de formation initiale pour enseignants. Comme le souligne le rapport de Malte, cela rend difficile l'introduction de tout contenu « supplémentaire » pour aborder l'inclusion et la diversité, notamment dans la préparation des enseignants du secondaire.

Adopter progressivement un modèle où un contenu adapté soit intégré dans tous les cours et des liens cohérents entre les cours au sein des établissements, pourrait permettre d'améliorer cette situation.

Les travaux réalisés au RU (Écosse) préconisent que la formation pour enseignants de tous les apprenants soit fusionnée quel que soit l'âge du groupe cible. Même si ici on conseille que les enseignants doivent, avant tout, enseigner à des enfants – non « délivrer » des contenus de programme d'études – cette idée peut être contestée par certains spécialistes en la matière.

Une récente enquête menée pour ce projet a montré que moins de 50 % des 43 universités allemandes avec des programmes de formation des enseignants pour les enseignants d'écoles primaires, proposaient des conférences ou des séminaires sur le thème de l'inclusion/éducation inclusive. De même, une étude de petite envergure réalisée en Lituanie a montré que seulement 31 % des universités et collèges engagés dans la formation des enseignants proposaient quelques cours sur l'inclusion/éducation des besoins particuliers – et la plupart d'entre eux étaient des cours destinés aux enseignants du primaire.



Le Danemark ainsi que plusieurs autres pays s'identifient au dilemme évoqué dans le rapport de la Suède qui explique que les questions autour de la diversité et de l'inclusion sont encore le plus souvent traitées durant les cours sur les besoins particuliers, au lieu de l'être par tous les formateurs d'enseignants dans tous les cours généraux. Les auteurs reconnaissent qu'il existe peut-être un danger à intégrer les questions d'inclusion dans tous les cours avec le risque que l'impact soit moindre ou que l'objectif ne soit pas du tout atteint. Ils admettent que les implications pédagogiques des différents handicaps nécessitent la contribution de spécialistes. Cependant, l'analyse des publications et l'avis des experts du projet montrent bien que, à plus long terme, le but devrait être de développer des cours uniques pour préparer tous les enseignants à répondre à toute la diversité des besoins.

Le rapport de l'Espagne attire l'attention sur le fait que de nombreux cours sur l'inclusion sont liés à « l'évolution de l'éducation des besoins particuliers et de l'intégration scolaire des BEP », au lieu de traiter les questions de diversité plus largement et ce, en accord avec Gultig (1999) cité dans les travaux antérieurs liés au projet, qui explique que la formation des enseignants a tendance à tomber dans le piège qui consiste à s'arrêter aux détails, par exemple enseigner les droits de l'homme, au lieu d'adopter une approche conforme aux droits de l'homme. Néanmoins, Haug (2003) signale que les conférenciers et les étudiants ont besoin de connaître les arguments et les solutions essayés et rejetés dans la tendance allant vers une école pour tous, si on veut éviter qu'ils ne soient pas « trompés par la rhétorique politique populiste » (p. 111).

### **3.2.1 Évaluation**

Étant donné que des méthodes d'enseignement plus actives sont introduites dans la formation initiale des enseignants, les manières d'évaluer aussi bien les exigences académiques que les pratiques pédagogiques/scolaires doivent également changer. De plus en plus, les étudiants en formation d'enseignants prennent part à l'évaluation de leur propre travail et apprentissage ainsi que celui de leurs pairs. L'évaluation se fonde tant sur les attributions académiques que sur la pratique à l'école avec des approches « évaluation pour l'apprentissage » qui encouragent les enseignants stagiaires à réfléchir à leur propre travail et à leurs résultats et, avec le soutien nécessaire, à formuler leurs propres objectifs d'amélioration et leurs



projets pour un apprentissage futur. Harris & Lázár (2011) insistent sur l'importance d'une réflexion guidée et disent : « Il sera difficile de proposer un défi quelconque sans savoir « où en sont » les stagiaires/enseignants » (p. 105).

Hattie (2009) souligne également l'importance de connaître le niveau de compréhension des enseignants stagiaires en vue de leur donner des défis progressifs. Ces approches dans les établissements de formation des enseignants offriront ensuite un bon modèle pour une pratique d'évaluation plus inclusive dans les écoles.

Plusieurs pays (par ex. France, Malte, RU (Irlande du Nord)) utilisent des portfolios pour recueillir des informations et rendre compte des progrès des enseignants stagiaires dans tous les domaines de compétence. Les portfolios qui comprennent des exemples de travaux et des réflexions sur des expériences d'étude et de pratique peuvent se concentrer sur certains aspects des travaux (tels que les « *softer skills* » (compétences générales plus douces) acquises durant la pratique de l'enseignement qui peuvent être plus difficiles à évaluer via des attributions plus formelles ou des tests/examens. Les portfolios peuvent inciter les enseignants stagiaires à demander « pourquoi » et à s'investir dans une réflexion plus profonde et critique. Toutefois, ces méthodes d'évaluation peuvent demander davantage de travail et feront appel à des compétences, des connaissances et des expériences nouvelles et différentes de la part des formateurs d'enseignants.

Dans la section suivante, les différentes approches de la formation des enseignants pour l'inclusion sont décrites en faisant référence à des exemples pratiques pris dans les rapports des pays.

### **3.3 Approches de la formation initiale des enseignants**

Les principales approches de la formation initiale des enseignants, identifiées par Pugach & Blanton (2009) seront utilisées dans cette section. Elles comprennent des cours « distincts » ou des programmes séparés ; des cours « intégrés » mis au point grâce à la collaboration entre les facultés d'éducation générale et particulière et le personnel, et des cours « fusionnés » dans lesquels la formation initiale de tous les enseignants les dote de compétences, de connaissances et de comportements leur permettant d'assumer la responsabilité de tous les apprenants et de répondre à leurs besoins. En ce qui concerne l'approche « fusionnée », une étape appropriée



---

serait peut-être d'inclure du contenu dans des modules séparés (cours distincts) ou d'adopter une approche intégrée, en offrant davantage de possibilités de collaboration au personnel. Toutes ces étapes nécessiteront une gestion prudente lorsqu'il s'agira de fixer par exemple, la bonne répartition horaire des cours et la meilleure articulation possible pour garantir qu'un contenu « distinct » ait une influence sur une réflexion et une pratique plus larges.

Un tour d'horizon des 29 rapports présentés montre que moins de 10 % des pays proposent une spécialisation en BEP durant la formation initiale des enseignants. La plupart des pays incluent maintenant des éléments sur le fait de répondre aux besoins des différents apprenants mais cela varie considérablement, d'une orientation BEP et handicap, à une mise en valeur de la satisfaction des besoins diversifiés de tous les apprenants. Comme la terminologie utilisée varie également, il est difficile d'établir une image précise mais la majorité des pays expliquent que ce contenu de la formation initiale des enseignants est souvent *ad hoc* et habituellement autonome avec peu d'intégration dans d'autres domaines d'étude. En ce qui concerne la répartition des heures, le contenu relatif à l'inclusion varie également d'un ou plusieurs modules à une partie essentielle et parfois obligatoire du cours.

En Islande, une étude sur la formation initiale des enseignants réalisée pour ce projet début 2010, a regroupé plus de 200 cours dans cinq catégories différentes :

- l'éducation inclusive est le contenu principal : ce sont des cours sur l'éducation inclusive ; les idées de l'éducation inclusive et les pratiques inclusives en constituent le principal contenu. Deux cours ont été trouvés dans ce groupe ;
- l'éducation inclusive dans une certaine mesure : ce sont des cours qui intègrent l'idée d'éducation inclusive qui fait partie du contenu du cours. Dix cours ont été trouvés dans ce groupe ;
- l'éducation inclusive est indirecte : le cours repose sur la diversité de différentes manières bien que l'éducation inclusive soit rarement ou jamais citée. Vingt cours ont été trouvés dans ce groupe ;
- aucune éducation inclusive : il n'y a aucune indication dans la description du contenu du cours que l'accent est mis sur une



population diverse, inclusive, une éducation multiculturelle ou des apprenants présentant des besoins particuliers. La plupart des cours de formation des enseignants sont dans ce groupe ;

- besoins éducatifs particuliers ou éducation multiculturelle : le contenu de ces cours est particulier ; certains introduisent les handicaps ou des besoins d'apprentissage particuliers, d'autres se concentrent sur le multiculturalisme. Deux cours ont été trouvés.

La vignette de l'Islande illustre une série de solutions possibles pour aborder les questions d'inclusion/diversité et laisse entendre que ces modèles sont plutôt vus comme un tout homogène, et non comme des approches distinctes.

D'autres travaux de recherche sont nécessaires pour définir l'impact de chacun des trois modèles sur la cohérence du programme d'études et l'augmentation des connaissances et des compétences et il convient également de tenir compte de l'impact de la collaboration entre les facultés et les formateurs d'enseignants généralistes et spécialisés sur les comportements et croyances des formateurs d'enseignants au sujet de l'inclusion de tous les apprenants. Il est possible que certains formateurs d'enseignants adhèrent à leurs points de vue « classiques » de la formation des enseignants et tout cours essayant de traiter des questions d'inclusion et de diversité n'a, d'une façon ou d'une autre, qu'un impact limité sur la réflexion du personnel ou des étudiants en formation d'enseignants. Cependant, certains pays observent que des cours distincts permettent effectivement de mieux sensibiliser aux éventuelles inégalités à l'école et donnent des opportunités de discussion sur des questions pertinentes.

Il peut être parfois difficile de porter des jugements sur le contenu, en raison du langage utilisé. En Autriche, même si la plupart des universités couvrent les thèmes de l'hétérogénéité, de l'inclusion, de l'individualisation, de la promotion des apprenants surdoués et des méthodes axées sur le projet et centrées sur les apprenants dans la formation des enseignants générale, le vocable « inclusion » est utilisé dans les programmes d'études de quatre universités uniquement. Au Danemark, le vocable « différenciation » est communément utilisé.

Ce point est également illustré par les recommandations nationales suisses sur le contenu des BEP de la formation initiale des



---

enseignants (COHEP, 2008). Celles-ci vont au-delà du point de vue classique des BEP/handicap et comprennent : des questions de base de BEP ; des questions sur la diversité ; l'enseignement dans des milieux inclusifs ; la pratique collaborative et le développement scolaire et le développement organisationnel vers l'inclusion. Ce contenu devrait couvrir 5% des programmes à la fois de l'enseignement primaire et secondaire.

### **3.3.1 Cours distincts et intégrés**

Plusieurs pays ont introduit des cours ou des modules destinés à encourager la pratique inclusive. Bien que nombre d'entre eux soient actuellement des cours séparés, la plupart demandent la collaboration des collègues, des facultés ou du personnel et renforcent certaines idées ou concepts d'un cours à l'autre. C'est la raison pour laquelle, il est plus facile de voir ces modèles comme un tout homogène, comme indiqué ci-dessus et cette section décrit donc les deux modèles distincts et intégrés. L'exemple espagnol suivant en est l'illustration :

L'Université autonome de Madrid a mis en place dans le cadre du Système européen de transfert et d'accumulation des crédits (ECTS), un cours intitulé « Bases psycho-pédagogiques pour l'éducation inclusive » enseigné au second semestre du diplôme d'enseignement d'éducation primaire (*Primary Education Teaching Degree*). Ce cours suit une perspective fondée sur le concept de la « diversité » et non sur celui de la prise en charge d'un groupe en particulier d'apprenants et est spécifiquement prévu pour renforcer les concepts, les procédures et les valeurs éducatives inclusives dans le cours Éducation pour l'égalité et la citoyenneté (6 ECTS).

Le cours s'articule autour des trois dimensions montrées dans la définition de l'éducation inclusive établie par l'Unesco (2005) : présence, apprentissage et participation et priorité accordée, en particulier, aux apprenants avec BEP et aux apprenants immigrants. Le contenu comporte les principes de la conception universelle pour l'apprentissage (*Universal Design for Learning*) (CAST 2008) et comment surmonter les obstacles à un apprentissage significatif.

Les méthodes d'enseignement adoptées pour le développement de l'individu tentent d'être cohérentes avec l'approche elle-même et développent également chez les étudiants en formation



d'enseignants un sens de la responsabilité de leur propre apprentissage. Ils rédigent un journal d'apprentissage pendant le cours et tiennent à jour un portfolio en ligne. L'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage va de pair avec l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne dans Moodle pour encourager la participation liée à leur processus d'apprentissage individuel.

Trois critères d'évaluation ont été établis : un critère lié aux « connaissances » (mis en évidence dans les travaux incombant à l'étudiant, dans les tests et évaluations), un autre lié au « savoir comment faire et organiser » (mis en évidence dans la qualité de leur portfolio en ligne et le respect de la responsabilité du travail ou des dates butoir des tests exigés) et enfin, un dernier critère lié au « savoir comment être et participer en classe » (mis en évidence dans leur participation active aux discussions en personne ou virtuellement par le biais du forum).

De même, un consortium d'universités autour de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) à Paris propose un cours intitulé « Approches multi référencées de la diversité du public » qui dure 80 heures sur 2 années. À Borås University College en Suède, inclus dans le cadre des études d'éducation générale, se trouve un cours de 7,5 ECTS intitulé « Perspectives de l'éducation des besoins particuliers » ; ce cours a pour objectif de fournir une compréhension élémentaire du rôle de l'éducation des besoins particuliers dans une « école pour tous ». Les questions d'inclusion/exclusion et de normalité/différence sont discutées et la pertinence des compétences en « besoins particuliers » pour tous les enseignants prise en considération. En Lettonie, tous les étudiants FIE ont un cours préliminaire d'éducation particulière. La vignette suivante du RU (Irlande du Nord) décrit un programme destiné à aider les enseignants à travailler avec des apprenants issus de milieux culturels et linguistiques divers.

Pour faire face aux « nouvelles » exigences imposées aux enseignants concernant leur compréhension des diverses différences culturelles et religieuses et les défis que pose le fait de travailler avec des apprenants pour qui l'anglais n'est pas la première langue, un des fournisseurs de la formation initiale des enseignants (FIE) au RU (Irlande du Nord) a mis au point un



---

programme constitué de deux sections : comprendre la diversité et travailler avec des apprenants avec anglais en langue additionnelle (EAL).

Le programme est dispensé via une série de conférences, séminaires et ateliers par le personnel de l'université et quelques intervenants extérieurs. Les compétences développées portent sur les valeurs professionnelles (engagement pour tous les apprenants), sociales, les contextes culturels et linguistiques, l'éducation spécialisée et l'inclusion ainsi que les compétences professionnelles et leur application (planifier et préparer, travailler avec d'autres adultes, promouvoir un environnement pédagogique sûr et stimulant et employer un éventail de stratégies d'enseignement et d'évaluation).

En Allemagne, l'université de Cologne propose des cours en éducation inclusive, où les étudiants en formation d'enseignants d'enseignement ordinaire et spécialisé travaillent « en tandem » pour se pencher sur les visites d'écoles, les devoirs et les évaluations. L'université de Siegen adopte une approche tout aussi coopérative. Là-bas, dans le cours "Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht" (école primaire – école spéciale – éducation inclusive), étudiants en formation d'enseignants primaires et secondaires peuvent visiter une série de milieux spéciaux et ordinaires, prendre en considération les perspectives du personnel issus d'un éventail de professions et coopérer lors de séminaires et dans des discussions.

En Norvège, un nouveau cours obligatoire ( 60 ECTS) a été introduit et est intitulé « Pédagogie et compétences liées aux élèves » (PPS). Ce cours est dispensé pendant les trois premières années de la formation initiale des enseignants (FIE) et a pour but de développer des connaissances, des compétences méthodologiques et un savoir-faire en matière de questions relationnelles et sociales. En outre, les étudiants doivent rédiger un mémoire (15 ECTS) sur des thèmes en rapport avec le cours PPS.

Dans l'exemple ci-après, les étudiants en FIE travaillent avec des personnes handicapées et mettent au point des matériels pédagogiques qu'ils devront utiliser dans les écoles locales.



Au département d'éducation de l'université de Chypre, les étudiants en FIE bénéficient du cadre théorique des Études des handicaps. On les encourage à établir des liens avec les priorités de l'éducation inclusive en vue de mettre au point des pratiques d'enseignement qui tiennent compte de la culture du handicap et ciblent le développement d'attitudes positives à l'égard du handicap.

Étant donné que la culture du handicap est absente du programme d'études national et des livres scolaires, le cours incite les enseignants à penser de manière critique et à associer le cadre théorique à leur savoir-faire pédagogique afin d'élaborer des programmes d'intervention au niveau de l'école pour développer des attitudes positives et promouvoir le modèle social plutôt que le modèle médical ou caritatif du handicap.

Dans ce module, le travail réalisé par des personnes handicapées est présenté et analysé sur la base de son utilisation potentielle comme matériel pédagogique. Occasionnellement, les personnes handicapées sont invitées à venir parler de leur vie et de leur travail en classe. On demande aux étudiants en formation d'enseignants d'établir des réseaux avec des organisations pour handicapés et de réunir du matériel et de travailler avec les écoles locales afin de mettre en œuvre leur programme d'intervention. Ce module s'inscrit dans la voie de spécialisation pour les enseignants du premier degré.

Les travaux de recherche constatent que séparer les unités ou modules de contenu sur les apprenants avec BEP et autres groupes minoritaires peut renforcer la « différence » des apprenants. Cela peut ensuite inciter les enseignants à croire qu'ils ne sont pas capables d'enseigner à certains groupes d'apprenants sauf s'ils ont suivi des cours spécialisés. Néanmoins, de nombreux pays observent que ces cours ont véritablement un impact positif sur les compétences, les connaissances et les comportements, qui a des répercussions dans d'autres cours et dans les exercices pratiques des étudiants.

L'exemple suisse qui suit utilise l'enseignement en ligne pour développer une série de compétences et de connaissances adaptées.



Le « *Learning Arena: Inclusive Special Education (LAISE)* » à l'Université de la Formation des Enseignants à Zürich, est un cours facultatif qui associe l'Apprentissage par résolution de problèmes (ARP) et l'apprentissage mixte pour offrir des contextes d'apprentissage réalistes aux étudiants FIE. Sur la plateforme d'apprentissage en ligne, des cas d'apprenants avec des BEP dans des milieux inclusifs sont donnés sous forme de documents, de descriptions, de vidéos et d'entretiens. Les enseignants stagiaires assument le rôle d'une équipe pédagogique travaillant avec l'apprenant et ils ont la tâche de mettre au point un plan éducatif individuel et des mesures adéquates pour aider l'apprenant à l'école. Les étudiants FIE et les formateurs d'enseignants agissant en tant que « coaches » discutent et évaluent les résultats ensemble. Ce cours développe des connaissances sur : les BEP, la coopération et la collaboration, des diagnostics et l'évaluation de l'apprentissage, la planification de l'éducation individuelle, la différenciation et l'individualisation de l'enseignement.

En Allemagne, le *Bachelor and Master Course* en pédagogie spécialisée intégrée à l'université de Bielefeld a été créé pour surmonter la séparation stricte entre l'éducation professionnelle générale et l'éducation spécialisée. Le champ de l'éducation spécialisée est intégré dans le cours des études « science de l'éducation ». Il est enseigné par le biais d'une comparaison interdisciplinaire des différentes perspectives et comprend une discussion sur l'hétérogénéité, la diversité et la différence. Le programme d'éducation spécialisée intégrée se concentre sur l'apprentissage et le développement émotionnel et social et a pour but de préparer les enseignants à « des écoles pour tous les enfants ».

### **3.3.2 Cours fusionnés**

Plusieurs pays veillent à ce que le contenu relatif à l'éducation inclusive soit bien présent dans tous leurs cours et travaillent dans ce sens.

En Finlande, les fondements de l'éducation des besoins particuliers sont obligatoires dans la formation de tous les enseignants, bien que le contenu varie entre les différentes universités. En général, les discussions portent sur le fait de reconnaître et de citer les différences et sur les pratiques pédagogiques connexes ; les enseignants sont sensibilisés à leur devoir professionnel d'améliorer



aussi bien leurs compétences cognitives que sociales. Les enseignants sont censés développer des compétences pour des travaux multi-instances, de coopérer avec les parents et de les aider, et d'être conscients de leur rôle dans la promotion de l'égalité dans la société. Enfin, ils apprennent à mettre en place le programme d'études pour apprenants diversifiés, en suivant les principes de la conception universelle. La formation des enseignants dans son ensemble repose sur l'idée selon laquelle les enseignants sont considérés comme des chercheurs, encouragés à réfléchir, analyser et ensuite à adapter leur enseignement comme un processus continu.

Au RU (Irlande du Nord), le programme de FIE a pour but de se construire sur les qualités des enseignants stagiaires, d'éclairer leurs connaissances et compréhension de la politique des BEP et des meilleures pratiques et de développer leur capacité à travailler avec des apprenants de toutes aptitudes. Une approche fusionnée est de ce fait adoptée dans tous les cours d'FIE, les étudiants sont encouragés à tenir compte des besoins individuels de tous les apprenants et à s'organiser en conséquence. En outre, une prise en considération des questions de politique et de pratique entourant les BEP est fournie dans des cours et modules spécifiques.

À la lecture des articles antérieurs, on constate que l'approche fusionnée nécessite une planification et une collaboration minutieuses entre les facultés si elle veut être cohérente et efficace. La façon dont les EES pourraient adopter progressivement cette approche est expliquée dans l'exemple ci-après qui décrit le travail entrepris au RU (Écosse).

L'université d'Aberdeen a été fondée par le Scottish Executive (2006–10) pour élaborer de nouvelles approches de la formation des enseignants pour l'éducation inclusive et garantir que les enseignants récemment diplômés : (1) sont davantage sensibilisés et comprennent mieux les problèmes/questions pédagogiques et sociaux qui peuvent avoir une influence sur l'apprentissage des enfants ; et (2) ont élaboré des stratégies qu'ils peuvent utiliser pour accompagner les apprenants et faire face à ces difficultés. Ce travail prend en compte le concept plus large de l'inclusion éducative et les pressions d'exclusion dues à la migration, à la mobilité, à la langue, à l'ethnicité et à la pauvreté intergénérationnelle.



Les réformes du cours de FIE à Aberdeen ont été animées par trois concepts clés : (1) comprendre que le défi de la pratique inclusive consiste à respecter et à répondre aux différences humaines de manière à inclure plutôt qu'à exclure des apprenants de ce qui est ordinairement mis à la disposition des autres dans la vie quotidienne de la classe. Comprendre cela est avéré lorsque (2) l'enseignant travaille pour élargir ce qui est ordinairement mis à la disposition de tous, plutôt que de faire quelque chose de « supplémentaire » ou de « différent » de ce qui est mis à la disposition des autres. C'est un effort pédagogique complexe qui dépend d'une (3) évolution des idées sur l'enseignement et l'apprentissage de ce qui marche pour la plupart des apprenants, assorti de quelque chose de « supplémentaire » ou de « différent » pour ceux qui connaissent des difficultés, vers la création de leçons et d'opportunités d'apprentissage qui permettent à tous les apprenants de participer à la vie de la classe (Florian & Rouse, 2009). Les liens réciproques de ces trois concepts clés s'expriment dans la pratique comme l'interaction des enseignants qui « savent », « font » et « croient ». Cette expression pratique dresse la carte de la conceptualisation de Shulman (2007) de l'apprentissage professionnel en tant qu'apprentissages de la tête (connaissances), de la main (savoir-faire ou faire) et du cœur (comportements et croyances).

Dans la pratique, ces idées ont servi de fondement aux réformes curriculaires du *Post-Graduate Diploma in Education* (PGDE) et sont également cohérentes avec le contenu du cours *Bachelor of Education* de quatre ans. L'approche du projet Pratique Inclusive encourage les étudiants en formation d'enseignants à réfléchir dans ses grandes lignes à leur responsabilité vis-à-vis de l'apprentissage des enfants.

Les exemples indiqués précédemment illustrent l'évolution de la formation des enseignants pour l'inclusion à l'aide de cours dont le but est de perfectionner les connaissances et la compréhension des questions clés autour de l'inclusion, de la pédagogie et de la pratique afin de répondre à plus de besoins diversifiés dans la classe. La tendance générale de l'introduction de modules qui « couvrent » l'inclusion vers une situation où tous les étudiants en FIE étudient le même programme qui les préparera à inclure tous les apprenants, obligera les formateurs d'enseignants à collaborer davantage dans ce domaine d'expertise avec leurs collègues issus d'autres facultés. Une réforme à plus grande échelle sera également nécessaire pour



garantir que les écoles liées aux EES modèlent une pratique inclusive efficace et assurent une cohérence en termes de messages clés.

### **3.4 Attitudes et valeurs dans la formation initiale des enseignants**

L'importance des attitudes et des valeurs dans la formation des enseignants est une question soulevée dans de nombreux rapports. Comme l'observe Forlin (2010), l'éducation inclusive s'impose directement aux systèmes de croyances des enseignants, en remettant en question leurs pensées les plus secrètes sur ce qui est bien et juste.

Ryan (2009) a examiné les comportements des enseignants pas encore entrés en fonction et défini une attitude comme une caractéristique multidimensionnelle constituée de : la cognition (convictions et connaissances) qui, pense-t-on, influence les actions (comportement) et l'affect (émotions).

L'importance des expériences positives dans le changement d'attitudes est évoquée par plusieurs pays mais bien qu'il semble que la formation des enseignants puisse avoir une influence sur les attitudes, les valeurs et les opinions, peu d'exemples sont donnés dans les rapports des pays sur la meilleure façon de provoquer ce changement. Cependant, il ressort de tous les aspects du projet qu'il existe bel et bien une manière d'être qui est essentielle à la pratique inclusive et qui ne peut pas s'obtenir par la transmission de connaissances ou être cochée sur une liste de compétences.

À l'université Charles de Prague, les étudiants en éducation spécialisée associée à d'autres matières (qui seront enseignants dans des écoles ordinaires) coopèrent au projet « Nous vivons une journée à travers vos yeux » (« Jedeme v tom s vámi »).

Étant donné que la formation des enseignants pour l'inclusion est plus efficace lorsqu'on utilise des démonstrations concrètes plutôt que d'exposés abstraits, les enseignants stagiaires voyagent dans les transports publics en tant que (a) personne se déplaçant en fauteuil roulant et (b) en tant qu'accompagnant d'une personne handicapée. Cela développe une série de compétences et notamment la résolution de problèmes, la communication, l'auto-



---

réflexion, le travail en équipe, la flexibilité et l'aptitude à reconnaître des attitudes et des comportements peu scrupuleux ou inappropriés en société.

Les enseignants stagiaires découvrent les barrières physiques et sociales auxquelles les personnes handicapées sont confrontées dans la vie de tous les jours. Ils deviennent des militants des droits des handicapés sur la base d'observations écrites de leur expérience et peuvent utiliser cette approche « sur le tas » au moment de créer un environnement inclusif dans leur classe/école future.

En Autriche, dans sa déclaration de principe, le ministre de l'Éducation a déclaré :

« L'une des principales tâches des enseignants du primaire et du secondaire consiste à les encourager à discuter et à réfléchir de manière critique à leurs propres attitudes et conceptions du handicap afin de surmonter toute attitude de ségrégation.

Chaque étudiant devrait se familiariser avec les approches conceptuelles et opérationnelles adaptées (paradigmes) de l'éducation des besoins particuliers et de l'éducation inclusive, ainsi que leur évolution dans l'histoire. Les étudiants devront se pencher sur les questions fondamentales de l'éthique liée au paradigme respectif, et prendre des décisions mûrement réfléchies et appréciées » (Feyerer, Niedermair & Tuschel 2006, p. 16).

Le rapport de l'Autriche montre que le contenu et les méthodes utilisées durant un module interdisciplinaire sur « l'inclusion » avait un impact positif sur l'attitude des enseignants stagiaires à l'égard de l'éducation conjointe des apprenants avec et sans handicap. Durant un projet de conscience de soi au collège de formation d'enseignants de Salzburg, les enseignants stagiaires ont également fait part d'effets durables sur leur attitude envers les personnes handicapées.

### **3.5 Résumé**

Ce chapitre a décrit la tendance vers un contenu central commun des cours de formation d'enseignants pour des enseignants destinés à enseigner à tout type d'apprenants et à des jeunes ; notamment cela peut signifier mettre davantage l'accent sur la pédagogie pour des spécialistes du sujet se préparant à former des apprenants dans le secondaire.



Les exemples donnés dans les rapports des pays montrent qu'il est possible d'inclure le contenu qui sensibilise les enseignants stagiaires aux besoins diversifiés des apprenants – non seulement ceux avec des besoins éducatifs particuliers et des handicaps – mais aussi ceux qui peuvent être vulnérables à l'exclusion et avoir de mauvais résultats scolaires.

Ces exemples mettent également en exergue la nécessité de progresser vers une plus grande collaboration au sein des EES et une plus grande intégration de ce contenu dans tous les cours de formation d'enseignants. Le besoin d'offrir des expériences et des opportunités à l'interaction et à la discussion afin d'avoir un impact sur les attitudes et les valeurs des étudiants est également mis en avant. Comme l'avance Richardson (1996), les attitudes et les opinions peuvent être compartimentées dans l'esprit, ce qui permet aux enseignants d'afficher des comportements favorables à la justice sociale et à l'égalité des chances tout en affichant des actions contradictoires dans la classe. Cela met en évidence l'importance d'être clair quant aux idées et opinions des enseignants stagiaires et de faire face à toute tension entre ceux-ci et leur acquisition de savoir-faire.



## 4. PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

La pratique de l'enseignement est une composante clé de la formation initiale des enseignants mais le temps que les enseignants stagiaires passent dans les écoles varie d'un pays à l'autre. Certains pays se tournent vers un modèle de formation qui repose davantage sur la pratique tandis que d'autres pensent qu'une telle approche risque de produire des « enseignants techniciens » manquant de la rigueur académique assurée par les cours dispensés en EES.

La pratique varie également quant à la façon dont sont trouvés les stages dans les écoles pour la pratique de l'enseignement. Quelques pays utilisent un système centralisé tandis que d'autres permettent aux enseignants stagiaires de trouver leurs propres stages. En Islande, par exemple, les étudiants en FIE restent au même endroit pendant trois ans, en construisant leur expérience, tandis que la plupart des autres pays encouragent les étudiants à acquérir de l'expérience dans plusieurs écoles et environnements.

Au RU (Angleterre), l'agence d'inspection nationale, Ofsted (2008) a identifié la variabilité des stages en écoles comme le pivot de la qualité de la formation initiale des enseignants. De nombreux pays font état de difficultés à trouver des stages de qualité suffisante, en particulier des stages qui appliquent la pratique inclusive, ce qui représente une barrière majeure à l'intégration efficace de la théorie et de la pratique.

Afin d'offrir des possibilités de travailler directement avec les apprenants ayant des besoins diversifiés, certains pays ont recours à des stages dans des écoles spécialisées ou dans la communauté locale. D'autres pays complètent la pratique scolaire par une série d'expériences simulées comme dans l'exemple suivant.

En Lettonie, comme les opportunités d'être confronté à des situations pratiques complexes risquent d'être limitées par le rôle de l'enseignant stagiaire dans la pratique enseignante, les compétences d'évaluation, de prise de décisions et de réponse à une situation donnée s'acquièrent via un jeu de rôles et une analyse d'études de cas. Les étudiants en FIE réagissent devant les faits et tentent d'analyser la situation sous différents angles en cherchant les



arguments et les motivations de toutes les parties prenantes. Chacun a la possibilité de faire part de son opinion et de justifier sa position.

Par exemple, la situation suivante peut faire l'objet d'une discussion :

La mère d'un garçon de 8 ans malentendant qui se déplace en fauteuil roulant, se rend dans une école ordinaire en avril pour demander une place pour le mois de septembre. Les enseignants stagiaires décident quelles personnes (enseignants, parents, directeur d'école, assistantes sociales, autres professionnels) devraient jouer un rôle et quelles questions devraient être posées afin de répondre aux besoins éducatifs de l'enfant. Les étudiants en FIE doivent prendre en considération les difficultés éventuelles et les solutions appropriées pour l'enfant, les parents, l'école et les camarades de classe et également de l'environnement éducatif et de l'accès physique pour l'enfant.

Ce procédé permet aux enseignants stagiaires de revoir leurs connaissances acquises sur les différents handicaps et les besoins éducatifs diversifiés des étudiants. Ils améliorent leurs compétences en matière de résolution de conflit, de prise de décision, de défense de leur point de vue et de travail en équipe – comment impliquer d'autres professionnels. Qui plus est, ils finissent par comprendre que l'enseignant tout seul ne peut pas résoudre tous les problèmes et tout faire ; il/elle doit savoir à qui demander de l'aide et ne pas avoir honte de le faire.

Pendant la pratique enseignante, les enseignants stagiaires en Espagne bénéficient d'un « double programme » : a) à l'école par un tuteur professionnel qui supervise et évalue leur travail suivant des critères standard fixés par les universités et b) un tuteur académique qui supervise également le processus, encourage la réflexion sur le processus d'apprentissage à l'école et enfin évalue l'enseignant stagiaire.

Une relation étroite et positive entre les Établissements d'enseignement supérieur (EES) et les écoles est clairement nécessaire si le bénéfice maximum doit être tiré de la pratique à l'école. La vignette ci-dessous, qui nous vient de Finlande, illustre cette pratique.



Dans la formation finlandaise des enseignants, la théorie et la pratique sont étroitement harmonisées. Après quelques études théoriques, les étudiants en FIE passent à la pratique de l'enseignement pendant 5 à 6 semaines tous les ans. Les conférenciers de l'école d'application pour enseignants ou enseignants de terrain et les conférenciers d'université supervisent tous la pratique de l'étudiant pour mettre en œuvre la collaboration entre les enseignants et donner un point de vue plus large sur le fait d'enseigner à des classes hétérogènes. Souvent, les enseignants stagiaires sont également placés avec leurs pairs afin d'expérimenter un co-enseignement sur le tas. Durant ou après chaque période de pratique, un séminaire pédagogique ou didactique est habituellement organisé à l'université, où les étudiants réfléchissent aux expériences qu'ils ont eues dans leur pratique enseignante et durant leurs visites dans différentes écoles. La réflexion est considérée comme étant une partie importante du perfectionnement professionnel. Les enseignants stagiaires construisent la théorie pour étayer leur pratique pas à pas afin de prendre conscience de leur propre philosophie pédagogique et identité en tant qu'enseignant. Cette approche favorise une pratique vue comme un processus bidirectionnel qui non seulement permet aux enseignants stagiaires de donner un sens aux connaissances acquises durant leurs cours mais également influence leur acquisition et leur utilisation de nouvelles connaissances théoriques.

De même, l'Islande a introduit l'idée d'écoles « associées » qui jouent un rôle actif dans la formation des enseignants en participant à une « communauté d'apprentissage » d'enseignants placés dans des écoles et de tuteurs EES. Cette approche aide les enseignants à être de plus en plus sensibilisés quant aux mesures qu'ils prennent dans des situations différentes et à réfléchir aux motifs, rendant l'action sous-jacente aux connaissances plus explicite.

À l'université de Malte, une unité 4-ECTS sur les mesures à prendre face à la diversité a été introduite, évaluée par le biais d'un projet réalisé pendant un stage pratique d'enseignement de 6 semaines. On a demandé aux enseignants stagiaires d'identifier un élève ou un groupe d'apprenants présentant des forces et des besoins diversifiés. Ils doivent planifier, mettre en œuvre et évaluer quatre leçons qui répondent à ces diversités et tenir un court journal de



réflexion sur le processus qu'ils doivent partager avec leurs camarades en formation d'enseignants. La partie théorique de l'unité fournit une introduction aux questions d'ouverture à la diversité, le droit humain à une éducation de qualité, un enseignement différencié et un Projet éducatif individualisé. Les étudiants en FIE observent qu'ils surmontent leur peur et gagnent en confiance en travaillant avec des apprenants avec des besoins particuliers qui requièrent un apprentissage individualisé. Le cours se traduit également par l'inclusion réussie d'un apprenant qui autrement aurait pu être exclu de sa classe d'une façon ou d'une autre et par une meilleure collaboration avec les parents et le personnel de soutien.

Cet exemple renforce la nécessité d'adopter des approches intégrées où l'établissement de formation des enseignants et les écoles qui proposent des stages collaborent afin de promouvoir un dialogue permanent durant le parcours de l'enseignant stagiaire au cours des semaines de pratique enseignante.

Dans certains programmes de formation des enseignants en Lituanie, les enseignants stagiaires suivent des cours de réflexion et d'observation au commencement de leurs études. Ils passent quelques semaines dans différents stages pratiques où ils ont la possibilité d'observer, de réfléchir et de discuter des différentes situations pratiques. La pratique par l'observation existe également dans d'autres pays (par ex. Autriche, Lettonie) et est en phase avec les recherches effectuées aux États-Unis (Darling-Hammond et al., 2005) qui avancent que les candidats enseignants devraient acquérir cette expérience dès le début de leur formation. Une expérience pratique précoce peut offrir un contexte à la théorie et aider les enseignants stagiaires à voir la pertinence d'un tel apprentissage.

Certains pays proposent un plan de développement progressif des compétences via des stages en écoles durant l'année scolaire.

Au Danemark, la loi de 2007, Act on the Training of Teachers for the Danish Folkeskole, stipule que les compétences pédagogiques devraient être acquises via des stages en écoles, sur une période de 24 semaines (36 ECTS) au cours des quatre années d'études. La priorité pour chacune des années porte sur :

- 1 – l'identité de l'enseignant, l'école et la culture éducative ;
- 2 – les objectifs, le contenu et l'évaluation de l'enseignement ;
- 3 – la collaboration et l'environnement pédagogique ;



#### 4 – l’enseignement professionnel.

En Norvège, un modèle semblable est utilisé et met l’accent sur des thèmes spécifiques pendant chaque stage pédagogique : 1<sup>ère</sup> année – le rôle de l’enseignant et la didactique ; 2<sup>ème</sup> année – la diversité des apprenants ; 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années – l’école en tant qu’organisation et communauté professionnelle, la coopération avec les parents et les autres.

À l’université d’Oslo, un nouveau cours obligatoire vient d’être introduit en 2011/12. Les étudiants choisissent mathématiques, pédagogie et une autre matière, ainsi qu’un soutien en TICE. Ce cours repose sur le fait qu’étant donné que la scolarisation au niveau primaire supérieur devient de plus en plus exigeante en ce qui concerne la compréhension de la lecture, les apprenants parlant une langue de minorité risquent de devenir plus vulnérables. Ce cours comprend un stage pratique de quatre semaines au printemps.

Avant ce stage, les enseignants stagiaires suivent des conférences sur les compétences de base dans leurs différentes matières. Ils mettent ensuite en place un plan de leçons comprenant le perfectionnement ultérieur des compétences de base qui s’adresse aux apprenants ayant ou non le norvégien comme première langue, sous la supervision du personnel de l’université. Enfin, les enseignants stagiaires mettent en œuvre leur plan de leçons dans la classe multiculturelle, durant leur stage pratique à l’école en présence du personnel de l’université.

Ce cours offre une compréhension élargie de la nature interdisciplinaire des « compétences de base » et de l’importance de la coopération avec les collègues enseignants, afin d’améliorer l’acquisition des compétences de base parmi les apprenants. Les étudiants en FIE acquièrent également une compréhension empirique sur la façon dont un manque de compréhension en lecture dans diverses matières influence les résultats de l’apprentissage pour tous les apprenants, et particulièrement pour ceux dont le norvégien est une deuxième langue. Autre point important, il convient de permettre aux étudiants enseignants d’utiliser de manière active les différentes compétences linguistiques et culturelles que les apprenants avec d’autres antécédents linguistiques et culturels apportent à la classe.



Même si la priorité porte ici sur les compétences de base, cet exemple montre comment « intégrer » avec efficacité du contenu dans plusieurs cours/matières afin de développer une compréhension plus large de la nature interdisciplinaire des compétences de base, et l'importance de coopérer avec les collègues enseignants.

Au RU (Angleterre) le matériel pédagogique destiné à la FIE et au développement professionnel est fourni par la « *Training and Development Agency for Schools* » (TDA) <http://www.tda.gov.uk/>

Le matériel pédagogique pour la FIE comprend un guide de l'utilisateur, des informations sur les piliers de l'inclusion, des petits films et des conseils sur l'observation des leçons. Le matériel pour les programmes d'un an d'enseignement universitaire supérieur comprend des informations sur les matières étudiées et une tâche d'apprentissage personnel. Cette tâche obligatoire demande à tous les enseignants de travailler de manière intensive pendant 6 à 8 heures avec un seul apprenant ayant une difficulté d'apprentissage/handicap identifié(e).

Cette tâche comprend de l'observation, noter en lecture un apprenant et un programme d'enseignement à effectuer sous la supervision du coordinateur des BEP dans l'école et du coordinateur de la formation initiale représentant le programme dans l'école où se déroule le stage.

Les compétences acquises sont : un enseignement et un apprentissage personnalisés, développer des attitudes positives et construire une relation avec les apprenants ayant des BEP/handicap, des connaissances et des compétences en matière d'enseignement pratique. Les éducateurs des enseignants, les étudiants en FIE et les apprenants concernés ont tous trouvé cela bénéfique.

Les rapports des pays et les publications sur les travaux de recherche analysés pour le projet, sont favorables à la mise en place d'un cadre conceptuel clair qui aidera les étudiants à faire le lien entre théorie et pratique. À défaut, le stage à l'école risque de devenir plus influent que l'apprentissage dans les EES et – étant donné que dans la plupart des pays il est difficile de trouver des stages de qualité suffisante – ne favorisera peut-être pas le développement de la pratique inclusive.



Au RU (Irlande du Nord), le composant académique du programme est contextualisé dans le stage à l'école où les étudiants en formation d'enseignants se livrent à des activités d'auto-réflexion et d'évaluation. Dans leur dernière année de pratique enseignante, les enseignants stagiaires travaillent en étroite collaboration avec le maître, l'enseignant de soutien et d'autres professionnels afin de faire connaissance avec un apprenant et de déployer tous les efforts possibles pour l'inclure tout au long de leur pratique enseignante. Ils prennent des notes sur les besoins prioritaires en accompagnement et en apprentissage de l'apprenant et étudient l'impact de tout handicap/difficulté sur l'apprentissage. Les objectifs sont fixés et la pratique évaluée. Les enseignants stagiaires expliquent qu'ils ont trouvé que c'était un élément difficile mais gratifiant de leur dernière année de pratique enseignante et qu'ils ont pris conscience que même en l'absence d'expérience, d'expertise et de ressources, il est possible d'apporter à chaque apprenant un accueil et un sens d'appartenance comme membre actif précieux de la classe. Les compétences acquises sont : enseignant en tant que praticien inclusif ; collaborateur ; chercheur ; modérateur de l'apprentissage ; différenciateur de pratique et conseiller, superviseur et évaluateur.

Le niveau et la nature de l'accompagnement et de la supervision pour les enseignants stagiaires en ce qui concerne les stages à l'école sont également essentiels et les exemples soulignent ici l'importance des liens étroits entre les EES et les écoles où se déroulent les stages ainsi que la formation du personnel scolaire chargé de superviser le stage. Ces étapes doivent être exécutées afin de s'assurer que les messages transmis pendant les cours et les discussions théoriques sont cohérentes avec ceux des enseignants et le personnel expérimenté de l'école où se déroule le stage.

#### **4.1 Résumé**

Cette section analyse l'importance des stages pratiques en écoles pour les enseignants stagiaires. Comme Hagger & Macintyre (2006) le précisent : « peu importe ce que les enseignants stagiaires ont besoin d'apprendre à faire en tant qu'enseignants dans les écoles pour leurs futures carrières, c'est dans les écoles qu'ils ont besoin d'apprendre à le faire » (p. 65).

Même si les stages inclusifs de qualité sont difficiles à organiser, les rapports des pays donnent de nombreux exemples de pratiques



---

innovantes où des expériences soigneusement planifiées et un soutien de qualité pour les enseignants stagiaires traitent du fossé théorie-pratique et leur offre une occasion d'examiner leurs propres opinions et valeurs et de commencer à développer les compétences nécessaires pour répondre aux besoins diversifiés de la classe. L'importance d'un changement du système à plus grande échelle pour mettre en place des écoles plus inclusives et le besoin de formation et de perfectionnement professionnel pour des mentors et des superviseurs des stages scolaires travaillant dans les écoles, ainsi que les formateurs d'enseignants sont également soulevés. Ces questions sont abordées dans les chapitres suivants.



## 5. FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

Le rapport *Peer Learning on the Profession of Teacher Educator* (Apprentissage collégial sur la profession d'éducateur d'enseignant) (Commission européenne, juin 2010) définit les formateurs d'enseignants comme étant « tous ceux qui facilitent activement l'apprentissage (formel) des enseignants stagiaires et des enseignants » (p. 3). Cela comprend ceux qui sont impliqués dans la formation initiale des enseignants et dans la formation professionnelle continue.

Cette définition indique que les formateurs d'enseignants constituent un groupe très hétérogène. Ce projet s'attache principalement aux formateurs d'enseignants travaillant dans les EES (Etablissement d'enseignement supérieur), bien qu'une grande partie de ce rapport s'applique également aux formateurs d'enseignants travaillant dans des écoles et à ceux qui travaillent dans d'autres environnements.

Dans certains pays, les formateurs d'enseignants travaillant dans les EES sont des diplômés de haut niveau (master ou doctorat) dans un domaine pertinent. Une vaste expérience dans l'enseignement, y compris l'enseignement à des apprenants issus d'horizons divers, est de plus en plus considérée comme un avantage. Toutefois, le travail de la Commission européenne sur l'apprentissage collégial montre que nombre de pays n'ont pas fixé les conditions requises pour devenir un formateur d'enseignants et que ce groupe tente seulement de s'aligner avec d'autres disciplines académiques.

Snoek, Swenne & van der Klink (2009) ont analysé les documents sur la politique de formation des enseignants à un niveau international et ont trouvé peu de références au professionnalisme des formateurs d'enseignants. En conséquence, ils proposent de mettre en place un processus d'initiation et un perfectionnement professionnel supplémentaire afin d'améliorer le statut des formateurs d'enseignants en tant que groupe professionnel spécialisé.

Les informations rassemblées pour le projet de l'Agence montrent que tant que les EES proposent des cours en éducation des besoins particuliers, le personnel peut avoir des qualifications et de l'expérience dans ce domaine. Un tel bagage n'est pas généralement demandé pour les formateurs d'enseignants dispensant des cours généraux.



En Autriche, les formateurs d'enseignants doivent avoir sept années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant, de sorte qu'ils aient acquis une expérience au moins dans certains domaines en rapport avec l'éducation inclusive (par ex. troubles du comportement, enfants et adolescents issus de l'immigration, enfants surdoués). D'autres pays mentionnent la nécessité d'une expérience d'enseignement récente et appropriée. Une telle expérience d'enseignement récente est peut-être le plus solidement confirmée par la pratique dans certains EES où les formateurs d'enseignants continuent d'enseigner dans des écoles d'application. (par ex. la Finlande).

Les limites dans lesquelles les formateurs d'enseignants généraux collaborent avec leurs collègues qui ont des spécialisations dans le domaine des BEP/handicap ou de la diversité, varient également. Dans la plupart des pays, une telle collaboration se fait de façon informelle bien que dans certains pays comme Malte par exemple, on tente de rendre ces liens plus formels. Dans certains pays, de récentes recrues en FIE possédaient des diplômes aussi bien en éducation générale que spécialisée et ce, dans le but d'essayer de combler le fossé entre les deux.

Des obstacles d'ordre pratique sont mentionnés, par exemple, lorsque des formateurs d'enseignants ne travaillent pas ensemble tous les jours. L'emplacement géographique des divers cours et l'utilisation de l'espace physique peuvent avoir également un impact. Le rapport autrichien remarque que, en raison des difficultés de financement d'un « effectif double », nombre d'EES proposent uniquement un modèle de collaboration restreint.

Tout le monde s'accorde à dire que tous les formateurs d'enseignants ont besoin de pratiquer ce qu'ils enseignent et de se tourner vers un choix plus vaste de méthodes d'enseignement telles que celles mentionnées ci-dessus. Comme le souligne le rapport du RU (Irlande du Nord) : « les approches pédagogiques adoptées pour les cours de FIE devraient promouvoir la collaboration, la réflexion et la discussion ».

Boyd et al. (2007) laissent entendre que l'un des éléments qui pose problème pour les formateurs d'enseignants débutants dans l'enseignement supérieur est le fait de passer d'un environnement d'apprentissage plus restrictif (vu dans de nombreuses écoles) à un environnement d'apprentissage plus expansif, comprenant entre



autres, une plus grande collaboration, des occasions de réflexion et de perfectionnement personnel et l'élargissement des frontières professionnelles. Pour des enseignants qui deviennent formateurs d'enseignants, Swennen & van der Klink (2009) indiquent également qu'il s'agit d'un passage à une autre profession distincte qui notamment requiert des compétences permettant d'enseigner l'enseignement.

Idéalement, les formateurs d'enseignants devraient mettre en œuvre la pratique inclusive pour les enseignants stagiaires mais Burns & Shadoian-Gersing (2010) observent que peu d'enseignants et de formateurs d'enseignants de la génération actuelle ont eu une expérience personnelle des environnements inclusifs durant leur propre formation et que par conséquent cela peut poser un problème.

Les auteurs du rapport espagnol pensent également que les méthodes d'enseignement qui auront le plus fort impact sur la formation des futurs enseignants en ce qui concerne l'amélioration de leur pratique inclusive, sont celles où les enseignants d'EES appliquent les mêmes principes et mettent en œuvre des méthodologies pour l'inclusion. Par exemple :

- En montrant l'acceptation et le respect des différences entre les étudiants comme un facteur enrichissant de leur enseignement ;
- En appréciant le point de départ de chaque étudiant, en évaluant ce qu'ils savent des sujets sur lesquels ils vont travailler avant de leur faire connaître de nouvelles expériences d'apprentissage ou en abordant les contenus adéquats ;
- En encourageant une expérience d'apprentissage actif et participatif, qui prenne en compte la diversité des compétences, les façons d'apprendre et la motivation des étudiants ;
- En promouvant la possibilité de diversifier des contenus, en donnant aux étudiants la responsabilité de choisir et d'utiliser différentes manières d'exprimer les connaissances acquises ;
- En diversifiant les méthodes d'évaluation, en réunissant différentes preuves de progrès et de résultats des enseignants stagiaires ;
- En pratiquant le travail collaboratif et coopératif parmi les étudiants, tout en expliquant clairement aux étudiants pris



individuellement qu'ils sont responsables de leur propres progrès ;

- En utilisant les TICE pour faciliter l'accès et la participation des enseignants stagiaires ;
- En catalysant de manière explicite les valeurs et l'éthique liées au droit de tous à une éducation de qualité ;
- En étayant à tout moment et à l'aide de procédures différentes, une réflexion critique sur les opinions et comportements envers la diversité et la façon d'y faire face dans des milieux inclusifs.

Le rapport de l'Islande souligne de la même manière la nécessité pour les formateurs d'enseignants de joindre le geste à la parole en enseignant et en travaillant comme ils voudraient que leurs enseignants stagiaires enseignent et en proposant une série d'approches de la pédagogie inclusive. À l'université islandaise, un cours à option proposé à tous les enseignants stagiaires intéressés par l'éducation inclusive est co-enseigné par un formateur d'enseignants et un enseignant inclusif issu d'une école obligatoire. Un cadre pour l'élaboration du programme est introduit et étudié comment élaborer un environnement pédagogique pour un groupe d'apprenants diversifiés.

De plus en plus, le format des cours comporte non seulement des conférences et des séminaires mais également des possibilités de discussion et de réflexion, en collaborant avec des pairs, des tuteurs et d'autres parties prenantes concernées. En Pologne, la pratique comprend davantage de méthodes actives telles que filmer des cours pour les analyser et des jeux de rôles. La plupart des pays utilisent maintenant un mélange de méthodes plus formelles, d'introspection et un apprentissage axé sur les problèmes rencontrés. La pratique innove et comprend des principes de mise en œuvre tels que la conception universelle et les différentes façons de présenter le contenu, d'encourager la participation et d'exprimer ses opinions.

## **5.1 Perfectionnement professionnel**

Dans de nombreux pays, les EES s'occupent du perfectionnement professionnel des formateurs d'enseignants. Cela peut se faire par le biais de cours formels et homologués jusqu'à la communication d'informations, des conférences nationales et internationales et de la



recherche. Cependant, ces possibilités sont largement destinées à des formateurs d'enseignants travaillant dans des EES, et ne s'adressent que très peu aux formateurs d'enseignants qui travaillent dans des écoles.

En Estonie, toutes les universités proposent des cours « Enseigner dans l'enseignement supérieur » qui couvrent certains aspects de la diversité en société. Le « Programme Eduko » offre également des activités pour la formation continue du personnel enseignant qui est encouragé à participer aux cours, conventions, séminaires et aux écoles d'été et d'hiver sur les spécificités de la formation des enseignants. En 2008, le Centre des compétences des enseignants en Lituanie a également fixé des principes directeurs pour la formation de mentors et de tuteurs travaillant dans des écoles.

En Suède, les formateurs d'enseignants perfectionnent leur savoir-faire par un contact étroit avec les écoles, notamment en supervisant les activités pratiques des étudiants et en effectuant des recherches. En Belgique (communauté flamande), les formateurs d'enseignants accordent une grande importance à la recherche et à la collaboration avec les programmes de licence après licence (un second programme de licence avec une spécialisation professionnelle) pour les besoins éducatifs particuliers rencontrés dans le même établissement.

Les chefs d'établissements et les conseillers pédagogiques travaillant dans les écoles jouent également un rôle important dans la formation initiale des enseignants et devraient bénéficier des mêmes opportunités de perfectionnement professionnel approprié.

Même si dans la plupart des pays, les formateurs d'enseignants s'investissent individuellement dans des communautés nationales et internationales de réseaux, de projets ou de recherche, il semble qu'il y ait peu de cohérence entre la nomination de formateurs d'enseignants et leur perfectionnement professionnel continu qui se fait souvent sur une base « ad hoc ». Les recherches récentes (Boyd et al., 2006 ; Murray, 2005) montrent que l'introduction dans la profession de formateurs d'enseignants fraîchement nommés est inégale et parfois inadaptée car elle se passe bien souvent au sein des départements et par le biais d'un apprentissage non formel. L'initiation systématique des formateurs d'enseignants et leur perfectionnement professionnel continu, notamment en ce qui concerne la façon de répondre aux besoins diversifiés dans les



classes, doivent par conséquent être développés afin de faire avancer la formation des enseignants pour l'inclusion.

## **5.2 Résumé**

Les qualifications et l'expérience – et surtout le rôle – des formateurs d'enseignants dans toute l'Europe, varient considérablement tout comme les opportunités de collaboration entre les facultés et les collègues. Cela peut avoir un impact sur le développement des cours qui promeuvent la pratique inclusive. De même, il n'existe pas d'opportunités cohérentes pour l'initiation et le perfectionnement professionnel, ni pour les formateurs d'enseignants travaillant dans des EES, ni pour ceux travaillant dans les écoles. C'est un domaine qui doit être étudié d'urgence afin de mieux développer la « profession cachée » de formateur d'enseignants (Commission européenne, 2010, p. 1).



## 6. COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Plus de 75 % des pays participant au projet décrivent une certaine forme de compétences des enseignants ou standards. La plupart sont convenus au niveau national et dans certains pays, soutenus par la législation, tandis que d'autres pays offrent une orientation non réglementaire. Dans un petit nombre de pays, ces questions ne sont pas décidées de manière centrale mais une orientation est donnée pour les EES individuellement au niveau national ou régional. Indépendamment de l'existence de standards ou compétences souhaitables, dans de nombreux pays, la conception pratique et la mise en place de cours se font à la discrétion des EES individuellement. Vous trouverez un résumé des informations par pays sur la FIE et sur l'utilisation des compétences pour l'éducation inclusive à l'adresse suivante : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek et al. (2009) observent que « pour les pays, la priorité des priorités est d'avoir en place une définition ou un profil clair et concis de ce que les enseignants doivent connaître et faire » (p. 2). Durant les discussions autour du projet, certains experts ont émis l'opinion qu'avec l'augmentation des systèmes éducatifs soumis aux forces du marché où les écoles peuvent acheter de la formation auprès de nombreux fournisseurs, la mise en place des compétences convenues au préalable peut devenir de plus en plus importante afin de garantir une cohérence dans l'élaboration de la politique et de la pratique de la formation des enseignants et de l'évaluation de son efficacité.

Les termes « compétences » et « standards » ne sont pas interchangeables et les définitions suivantes ont été décidées avec des experts afin d'être utilisées dans le projet TE4I.

- Les standards se réfèrent en général à une série de mesures à l'aide desquelles les cours de formation des enseignants stagiaires/des enseignants peuvent être évalués – les résultats cumulatifs à la fin d'un programme d'étude ;
- On considère que les compétences se développent avec le temps avec les étudiants en FIE et les enseignants faisant preuve progressivement de maîtrise dans plusieurs milieux et situations. En tant que telles, elles constituent le fondement de la FIE et la base du perfectionnement professionnel continu.



Le point discuté à la section 3.3 concernant les modèles distincts, intégrés ou fusionnés dans la formation des enseignants a également un impact sur le perfectionnement des standards et des compétences. Tandis que certains pays couvrent essentiellement les aspects de la pratique inclusive dans leurs standards professionnels généraux d'enseignants ou définitions des compétences fixées pour la FIE, d'autres pays font état d'exigences plus spécifiques destinées à promouvoir une meilleure compréhension de l'inclusion. Cela pose de nouveau le dilemme cité plus haut de savoir si le fait de fusionner cet aspect dans les compétences générales se traduira par une perte d'intérêt – même si, à plus long terme, cette approche représente clairement l'idéal.

Au Portugal, le principe d'inclusion est perçu comme faisant partie intégrante de la culture du pays, si bien que les compétences des enseignants pour l'inclusion ne sont pas explicitement décrites mais sont une attente pour tous les enseignants du primaire. Ces compétences sont notamment :

- Développer le programme d'études dans un milieu inclusif, intégrer les connaissances scientifiques et le savoir-faire nécessaires à la promotion de l'apprentissage des élèves ;
- Organiser, développer et évaluer le processus d'enseignement à partir de l'analyse concrète de chaque situation, à savoir la diversité des connaissances, les compétences et les expériences que chaque apprenant a lorsqu'il/elle démarre ou poursuit son apprentissage ;
- S'efforcer de s'intéresser et de respecter les autres et les autres cultures et promouvoir l'apprentissage d'autres langues, en mobilisant les ressources disponibles ;
- Promouvoir la participation active des apprenants, la collaboration et la solidarité et le respect d'une éducation démocratique.

En France, une liste de 10 compétences considérées comme nécessaires pour tous les enseignants a été dressée. Les détails relatifs aux aspects de celles qui concernent le développement de la pratique inclusive sont donnés dans le rapport de la France.

Un collège de formation d'enseignants dans le primaire dans la Communauté flamande de Belgique a mené une enquête afin d'identifier les principales compétences requises par les enseignants



inclusifs dans l'enseignement primaire comme point de départ de la réforme des programmes. Même si au début, les chercheurs recherchaient des compétences relatives à l'expertise en besoins particuliers, à la fin de l'étude, celles-ci n'étaient plus considérées comme essentielles à la pratique inclusive. Les compétences suivantes ont été sélectionnées comme cruciales pour l'inclusion, notamment le point final qui porte principalement sur les comportements : prendre soin du bien-être des apprenants ; différenciation des programmes, soutien et évaluation (de préférence en classe) ; communication plus approfondie avec les parents ; collaboration avec des collègues externes et internes au sein de la classe ; curiosité, réflexion critique, souplesse et sens des responsabilités.

Le rapport de la Norvège explique que : « les nouveaux futurs enseignants seront non seulement capables de reconnaître les besoins particuliers de leurs élèves et de prendre les mesures pour y répondre ... en tant qu'enseignants, ils devront répondre aux/éviter les difficultés d'apprentissage de leurs étudiants à titre individuel et adapter leur enseignement aux aptitudes et pré requis de leurs élèves pris individuellement, en préservant un bon environnement éducatif (inclusif) » (p. 5). Les candidats enseignants norvégiens sont censés connaître les objectifs de l'éducation, la base des valeurs et la base légale de l'éducation ainsi que les droits des apprenants.

En Autriche, les compétences sont considérées comme des pré requis personnels nécessaires pour arriver à faire face à des situations difficiles ; elles contiennent des aspects cognitifs mais également métacognitifs et motivationnels. Les compétences requises pour l'éducation inclusive ont été publiées dans un article du ministère de l'Éducation (Feyerer et al, 2006) et comprennent :

- Différenciation et individualisation, éducation centrée sur l'apprenant ;
- Utilisation et production de matériels pédagogiques, conception d'environnements d'apprentissage ;
- Évaluation, retour d'information et évaluation des réalisations des apprenants ;
- Collaboration avec des enseignants, parents et personnel issu d'autres disciplines ;



- Réflexion et adaptation de ses propres valeurs, attitudes et actions;
- Apprentissage interculturel, éducation homme-femme et éducation des apprenants surdoués ;
- Formation supplémentaire autonome via la recherche et l'expérience ;
- Assurance qualité et développement scolaire (par ex. en utilisant l'outil *Index for inclusion*);
- De bonnes relations avec tous les partenaires scolaires pour influencer positivement l'opinion publique.

Au RU (Écosse), sept universités ont collaboré à l'élaboration d'un Cadre pour l'Inclusion destiné à promouvoir les standards pour la formation initiale des enseignants. Il met en avant, en particulier, l'ensemble du perfectionnement tout au long de la carrière d'un enseignant. Au RU (Angleterre, Irlande du Nord, et Pays de Galles), les standards comprennent également nombre des compétences décrites ci-dessus comme faisant partie intégrante des standards attendus de tous les enseignants.

Le Profil de Compétence de la Profession d'Enseignant (2007) pour la Lituanie, fixe 4 zones de compétence : compétences culturelles communes, compétences professionnelles, compétences générales et compétences spéciales. Bien que nombre des compétences de la liste coïncident avec celles listées ci-dessus, la Lituanie précise qu'il convient aussi de :

- Reconnaître l'importance de l'environnement où l'enfant vit pour son éducation et la diversité des valeurs de sa famille ;
- Enseigner aux apprenants conformément aux valeurs humanistes ;
- Créer un environnement fondé sur la tolérance et la collaboration.

En République tchèque, par exemple à l'université Charles à Prague, des cours sont prévus pour améliorer le travail avec les parents. D'autres pays tels que la Slovénie promeuvent l'idée de travail interdisciplinaire et certains invitent des intervenants d'autres agences à contribuer aux cours. En Estonie, à l'université de Tartu, un cours obligatoire intitulé « Communication pédagogique » donne aux étudiants en FIE l'opportunité de créer un contact et de l'entretenir avec les enfants et les parents issus de milieux différents dans une série d'activités nécessitant un partenariat mutuel et une



communication pour développer leur aptitude à répondre à la diversité avec des cœurs et des esprits ouverts et compréhensifs et des attitudes réformées.

La documentation en rapport avec le projet, les rapports des pays et les visites d'étude indiquent tous que la pratique réflexive est un domaine de compétence clés pour tous les enseignants, y compris, en particulier :

- Ouverture d'esprit (la « volonté de savoir » et la quête de quelque chose de mieux), la responsabilité (penser aux effets des actions menées sur les occasions de vie des apprenants) et enthousiasme ;
- Jugement fondé après enquête et recherche – la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action (Schön, 1983) ;
- Médiation créative de cadres développés en externe pour l'enseignement et l'apprentissage et l'interrogation sur des « vérités établies » (Pollard et al., 2005).

Au cours des visites d'étude du projet de 2011, il a été mis en avant que les enseignants avaient besoin de développer leur propre raisonnement pour agir, avec le soutien des chefs d'établissements et des inspecteurs qui devraient encourager la « liberté professionnelle » et les approches innovantes qui tiennent compte de la diversité parmi les enseignants.

Lauriala (2011) pense que la complexité de la situation de la classe exige une action « unique et authentique » de la part de l'enseignant. Les enseignants, par conséquent, ont besoin de construire leur propre identité professionnelle et leurs connaissances ainsi que des théories pédagogiques personnelles.

De même, Sciberras (2011) dit que respecter la diversité des enseignants et créer des environnements qui leur permettent d'être créatifs à leur façon, revêt une importance capitale pour inculquer une philosophie inclusive. Elle pense qu'un enseignant qui se sent respecté et soutenu eu égard à sa propre diversité professionnelle a plus de chances de créer et de faciliter des environnements inclusifs dans ses propres cours.



## 6.1 Évaluation des compétences

En vue d'établir l'impact de ces profils ou définitions de compétence sur la formation initiale des enseignants, il est nécessaire de trouver une manière cohérente d'évaluer des réalisations. Ce changement risque d'exiger de nouvelles compétences et approches de la part des formateurs d'enseignants qui auront besoin d'évaluer le niveau de compétences des enseignants pas encore entrés en fonction et ce qu'il faut pour les aider à avancer dans leur apprentissage.

Warford (2011) applique le travail de Vygotsky (1986) sur la Zone proximale de développement à la formation des enseignants, en suggérant que le développement soit aidé en calculant la distance entre ce que les candidats enseignants peuvent faire seuls et le niveau qu'ils pourraient atteindre grâce à un soutien organisé stratégiquement par d'autres personnes plus capables.

Au Teacher Training College of Upper Austria, le programme différencie les domaines de compétences suivants : devenir un professionnel en instruction (compétence instructionnelle) ; bien s'entendre avec des jeunes (compétence pédagogique) ; réussir dans sa vie (professionnelle) (auto-compétence) ; organiser l'école de manière active (compétence de développement de l'école). La compétence pour faire face à l'hétérogénéité est présente dans tous les domaines.

Les étapes suivantes de la compétence ont été identifiées par des formateurs d'enseignants :

- Action naïve et copier ;
- Agir suivant les spécifications ;
- Transférer et généraliser ;
- Contrôle autonome.

Le collège reconnaît que tous les enseignants stagiaires ne commencent pas à perfectionner leurs compétences dès la première étape et que des compétences différentes sont atteintes à des moments différents. Les étapes citées ci-dessus montrent l'autonomie croissante des actions d'un enseignant, sa réflexion guidée par la théorie et comment éviter tout usage des compétences de manière « mécaniste ». Le but est de favoriser une interaction durable de la théorie et de la pratique, en mettant le contenu



---

théorique de la formation en pratique dès que possible et en encourageant la réflexion afin d'éviter que la connaissance théorique reste inactive. Étant donné que les compétences ne peuvent pas être directement observées, des jugements sont faits sur les résultats obtenus sur la base des compétences respectives.

Jansma (2011) compare la compétence professionnelle à un iceberg, où seul la pointe (représentant l'action de l'enseignant) est visible. Sous la surface se trouvent la base des qualités personnelles, les opinions et attitudes professionnelles et le répertoire professionnel fondé sur les connaissances et la responsabilité.

## 6.2 Résumé

En résumé, les compétences clés mises en exergue par la majorité des pays comme étant les plus adaptées au développement de la pratique inclusive sont le plus souvent :

- Réfléchir sur son propre apprentissage et rechercher en permanence des informations afin de relever les défis et encourager la pratique innovante ;
- S'occuper du bien-être des apprenants, prendre la responsabilité de répondre à tous les besoins en apprentissage et en soutien et garantir un système de valeurs positif et de bonnes relations ;
- Collaborer avec les autres (professionnels, parents) pour évaluer et planifier un programme d'études attrayant visant à répondre aux besoins diversifiés des apprenants, en veillant aux questions d'égalité et de droits de l'homme ;
- Utiliser plusieurs méthodes d'enseignement « inclusif » et des travaux de groupe et indépendants adaptés aux objectifs de l'apprentissage, à l'âge des apprenants et à leur aptitudes/stade de développement et évaluer l'apprentissage et l'efficacité des méthodes utilisées ;
- Veiller à l'apprentissage de la langue dans des contextes plurilingues et considérer la diversité culturelle comme une ressource.

Le perfectionnement de ces compétences doit être considéré comme essentiel à la formation initiale des enseignants mais favorisera également l'apprentissage tout au long de la carrière, étayé par un



---

ferme engagement dans les principes inclusifs. Moran (2009) avance que c'est seulement en prenant en compte et en approfondissant la signification plus large des compétences que les formateurs d'enseignants et les enseignants stagiaires « prendront conscience de leurs propres identités et positions de valeur et de leur rôle vital dans la préparation et la formation de futurs citoyens d'une société démocratique » (p. 8).

---



## 7. ÉVALUATION DE LA QUALITÉ ET SUIVI

Dans la plupart des pays, les programmes d'éducation initiale des enseignants doivent être validés par un organisme central et/ou par les ministères de l'Éducation. L'évaluation permanente peut être prise en charge par des inspections externes (par ex. Ofsted en Angleterre) et par une participation extérieure dans l'évaluation et dans les examens. D'autres méthodes d'évaluation qualité comptent entre autres la validation externe de programmes d'examen (habituellement tous les ans), de la qualité des résultats des enseignants stagiaires par des examinateurs externes, des processus internes d'approbation et de validation des cours et des processus d'auto-évaluation interne et d'amélioration de la qualité.

En Irlande, le Conseil de l'enseignement a récemment fixé les critères et les principes directeurs que les fournisseurs de programmes de FIE sont obligés de respecter. Ce rôle d'examen et d'accréditation de la formation initiale des enseignants est distinct de l'accréditation académique que les programmes subissent également. L'accréditation académique repose sur la pertinence d'un programme pour la délivrance d'un diplôme alors que l'accréditation professionnelle de toute profession est un jugement qui confirme si un programme prépare ou non quelqu'un à cette profession.

L'évaluation qualité peut également reposer, comme en Estonie, sur l'auto-évaluation. Les organismes consultatifs des programmes de FIE (Conseils des programmes) comportent des représentants de toutes les parties prenantes, y compris des étudiants et des employeurs. Ils sont responsables de l'évaluation de l'efficacité des programmes et de l'élaboration d'un plan stratégique. Toutefois, le rapport de l'Estonie insiste sur le fait que les employeurs doivent s'impliquer davantage dans l'évaluation et la conception des cours de FIE. D'autres pays mentionnent également l'importance de faire participer des personnes handicapées à la planification des programmes.

Alors qu'il est de plus en plus fréquent de recueillir les opinions d'anciens diplômés ou d'enseignants néo-titulaires (« Newly Qualified Teachers » : NQT), par exemple par le truchement d'un questionnaire ou d'une enquête, peu de pays ont un suivi systématique des enseignants débutants et une évaluation de la FIE



qui accorde une attention particulière à l'inclusion ou qui prend comme critère la diversité.

Au RU, le projet de pratique inclusive (Écosse) a suivi des enseignants débutants dans le cadre de leur projet de recherche, pour évaluer l'impact de leurs réformes et la Belgique (Communauté flamande) est actuellement en train de mettre au point un instrument de suivi des étudiants. Dans le but d'informer des changements à venir, une approche plus rigoureuse de l'évaluation des cours et un suivi des enseignants débutants sont nécessaires, en utilisant éventuellement les compétences convenues au préalable comme point de départ des jugements de la pratique inclusive de « qualité ».

En Irlande, certains établissements reçoivent un retour d'informations informel lorsque d'anciens diplômés reviennent leur demander conseil et grâce à des séminaires organisés pour des diplômés où ils peuvent faire part de leurs réactions sur leur formation avant leur entrée en fonction et partager les difficultés et les expériences de leur première année d'enseignement. Un établissement a signalé un événement récent où des diplômés sont retournés au collège pour une série de réunions de soutien sur les BEP/inclusion au cours de leur première année d'enseignement. Cela s'est traduit par un séminaire d'été créé par des enseignants fraîchement diplômés pour des enseignants fraîchement diplômés pour aborder des sujets que ces enseignants s'étaient engagés à traiter au cours de leur première année d'enseignement.

À l'université de Tampere en Finlande, des conférenciers ont invité des étudiants à discuter de l'inclusion. Ont également participé à ces débats, des enseignants débutants, des enseignants expérimentés et des chercheurs, en vue de mettre en place un nouveau cours intitulé « Diversité dans l'éducation ».

Au RU (Pays de Galles), les fournisseurs de FIE sont chargés de fournir à chaque enseignant stagiaire un *Career Entry Profile* (CEP) pour faciliter la transition de la FIE à l'initiation (*induction*) étant donné qu'ils commencent à travailler dans des écoles. Les néo-titulaires sont chargés de partager leur profil avec leur tuteur d'initiation qui est un enseignant nommé pour les aider lorsqu'ils débutent à leur premier poste d'enseignant. Le CEP aide les enseignants néo-titulaires à se concentrer sur ses réalisations et objectifs aux premiers stades de leur carrière d'enseignant ; à



---

s'engager dans des discussions collégiales lorsqu'il s'agit de prévoir les réponses aux besoins de perfectionnement professionnel, et en établissant un lien entre la FIE et les écoles où ils effectueront leur période d'initiation.

Plusieurs pays sont en train de mettre au point le rôle des tuteurs ou mentors travaillant dans des écoles et proposent une formation à ces personnes clés (par ex. l'Autriche, le Danemark, le RU (Angleterre), la Suède). L'éducation de base en Norvège relève de la responsabilité des communautés locales qui organisent le programme de mentorat dans les écoles. Il a été demandé aux établissements de formation des enseignants de mettre en place un programme d'étude 30-ECTS à temps partiel pour les enseignants désirant devenir des mentors. Ce programme fournira des qualifications aux mentors et espère-t-on, incitera également les enseignants à s'intéresser au développement de la qualité dans l'enseignement.

En Norvège, le *Livre blanc* de 2009 reconnaît que les taux d'abandon parmi les étudiants posent une sérieuse difficulté, ainsi que le grand nombre d'enseignants qui quittent la profession. Extrait de leur rapport :

« L'expérience et les travaux de recherche montrent que la confrontation soudaine avec les réalités de la classe et toute la responsabilité qui repose sur l'enseignant peuvent être traumatisantes pour des enseignants débutants. L'expérience de la classe durant la formation des enseignants se fait dans un environnement sous contrôle, avec des instructeurs hautement compétents sous la main ... Un enseignant titulaire, d'un autre côté, travaille sans filet ... Il n'est donc guère étonnant que nombreux sont ceux qui se retrouvent dépassés » (p. 7).

Un objectif de leur réforme de la formation des enseignants est d'assurer un départ plus doux à une carrière d'enseignement et un perfectionnement professionnel tout au long de la vie. Tous les enseignants débutants se verront proposer un suivi par un mentor qualifié et expérimenté qui leur apportera un soutien professionnel et pratique et qui les aidera à renforcer leur confiance, en ayant accès aux compétences collectives et à l'expérience de la communauté scolaire. Cette pratique peut également donner l'occasion d'apprendre davantage par le biais de discussions sur des pratiques observées à l'école qui pourraient être en contradiction avec les



messages clés transmis durant la formation initiale. Tout en éliminant le gaspillage des ressources humaines par réduction des effectifs, ces mesures d'accompagnement devraient améliorer la qualité de l'enseignement.

Se pose alors la question de savoir comment la qualité d'un enseignant est définie. Les enseignants devraient-ils être jugés uniquement sur les résultats scolaires de leurs élèves ? Si des résultats plus larges doivent être pris en compte et évalués, comment peuvent-ils être clairement définis et mesurés ? D'autres enquêtes doivent être menées pour étudier ces questions et clarifier ce à quoi ressemble un enseignement de qualité en milieux inclusifs dans la pratique.

## **7.1 Résumé**

Ces questions autour de l'assurance qualité de la formation des enseignants et du suivi des enseignants débutants ont fait l'objet de débats. Il est évident qu'une évaluation plus rigoureuse et systématique des cours ainsi qu'un suivi des enseignants débutants sont plus que nécessaires. Ces deux volets devraient s'inscrire dans « l'attitude » de réflexion sur l'apprentissage tout au long de la vie de tous ceux qui sont concernés par la formation des enseignants.



## 8. CADRE POLITIQUE PLUS LARGE FAVORISANT LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR L'INCLUSION

Nombre des questions entourant les contextes européens et internationaux décrits au chapitre 2 de ce rapport ont également été soulevées dans les rapports nationaux et vont maintenant être abordées plus en profondeur.

Plusieurs pays ont déjà une législation qui favorise l'inclusion tandis que d'autres pays ont mis au point des stratégies ou des plans d'action facultatifs. De même, l'impact de la *Convention sur les droits des personnes handicapées* des Nations Unies se fait de plus en plus sentir.

La majorité des pays ont connu récemment ou connaissent actuellement un changement significatif dans la politique éducative et les cadres des programmes d'enseignement, sous l'impulsion d'un ou de plusieurs des facteurs suivants :

- Le problème des mauvais élèves, tel qu'il a été mis en évidence dans les évaluations nationales et les comparaisons internationales comme l'enquête PISA ;
- Une désaffection croissante parmi les apprenants du secondaire et ceux qui décrochent dès le plus jeune âge ;
- L'évolution démographique et le nombre croissant d'apprenants issus de milieux culturels et linguistiques diversifiés ;
- Un besoin de réexaminer les programmes afin de cibler les priorités, par exemple, promouvoir la cohésion sociale et faire face aux effets du climat économique actuel.

La section suivante traite de certaines des questions clés débattues actuellement dans les pays qui travaillent sur ces facteurs.

### 8.1 Terminologie

Pour décrire les antécédents et surtout, le contexte politique des évolutions autour de la formation des enseignants pour l'inclusion. Quelques pays n'utilisent pas le vocable « inclusion » mais d'autres termes tels que « école pour tous » (Suède), « enjeu de la diversité » (Espagne) et « différenciation » (Danemark). Les pays en sont également à différents stades de progression dans l'utilisation du terme « intégration ». Ce vocable, tel que c'est expliqué au chapitre



2 de ce rapport, a la plupart du temps été associé à des questions de placement des apprenants handicapés dans des milieux ordinaires, où l'accent est souvent mis sur les déficiences individuelles de l'enfant plutôt que sur les limites de l'environnement scolaire.

Tandis que de nombreux pays ont adopté progressivement l'utilisation du terme « inclusion » en donnant un sens beaucoup plus large à ce concept (tel que le préconise l'Unesco, 2009), il reste encore de grandes différences dans la compréhension et, en conséquence, dans la pratique. Il est également évident d'après les rapports des pays, que ces derniers utilisent de plus en plus la terminologie autour de la notion d'« hétérogénéité » et n'en sont pas tous au même point quant au paradigme de diversité.

Les étiquettes qui conduisent à la catégorisation des apprenants doivent être revues afin de surmonter les barrières individuelles à l'apprentissage. Le Rapport mondial sur le handicap (2011) précise : « ... attribuer des étiquettes aux enfants dans les systèmes éducatifs peut avoir des effets négatifs y compris entraîner la stigmatisation, le rejet de ses camarades, une diminution de l'estime de soi, moins d'attentes et des opportunités limitées » (p. 215).

Dans l'ensemble, le manque de définitions convenues au préalable pour les termes clés reste un problème ; c'est une question précisément identifiée dans le rapport de la Slovénie. Le rapport français fait également référence à la question de l'utilisation de la langue, en observant que, malgré des changements de terminologie, les concepts, eux, n'ont pas vraiment changé. Le rapport espagnol explique : « lorsqu'ils parlent de l'inclusion, de nombreux enseignants à tous les niveaux de l'éducation, ne pensent très souvent qu'à « des apprenants particuliers et à des mesures particulières », alors que l'intérêt porté à la diversité devrait être une activité générale ordinaire ».

Ces incertitudes reflètent les différences qui existent au sujet des objectifs et des fonctions de la scolarisation dans la société et l'idéologie sous-jacente et peuvent avoir une influence sur le développement de politiques claires et cohérentes pour l'éducation inclusive.

## **8.2 Politiques globales de soutien de tous les apprenants**

De plus en plus, le besoin se fait sentir de politiques globales et interconnectées – qu'une évolution vers l'éducation inclusive ne peut



---

se faire isolément et nécessite une réforme du système – en particulier, une plus grande collaboration entre les organes décisionnaires et l’approche « tout gouvernement » prônée par l’OCDE (2010).

Au Portugal, la loi 49/2005 décrit le droit à l’éducation et à l’apprentissage continu pour promouvoir le développement global des individus selon une tendance pour une société plus démocratique. En Espagne, la loi organique de 2006, étayée par de solides valeurs, est favorable de la même façon à une approche globale de l’inclusion, à l’équité et à la non-discrimination. En France aussi, la loi 2005/02 protège l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Dès 1976, la Norvège a fusionné la législation pour les écoles spécialisées et ordinaires et le récent rapport « le droit à l’apprentissage » met l’accent sur l’importance des relations, de la participation et de l’apprentissage personnalisé pour tous.

Certains principes importants relatifs à l’éducation inclusive et à la formation des enseignants sont énoncés dans les recommandations nationales de la *Swiss Conference of Rectors of Universities of Teacher Education* (COHEP, 2008). Ils comprennent une reconnaissance du fait que les écoles ordinaires sont les endroits propices à l’apprentissage inclusif de tous les enfants et que les enseignants des écoles ordinaires doivent être capables d’agir de manière professionnelle et compétente dans des milieux éducatifs inclusifs.

En Allemagne, la Conférence permanente des ministres de l’Éducation et des Affaires culturelles du Bundeslander (KMK) dans un document de stratégie (Avril 2010) énonce que : « tous les enseignants devront être préparés et formés à l’éducation inclusive de tous les élèves ... afin d’acquérir les compétences nécessaires pour faire face aux diverses formes d’hétérogénéité » (p. 4).

Pour mettre en œuvre ces politiques et ces pratiques et favoriser le développement d’une plus grande inclusion, les pays reconnaissent l’importance des valeurs fondamentales et des cultures positives et communautaires. Le rapport de l’Islande souligne que l’un des objectifs des apprenants est de susciter la compréhension et la tolérance vis-à-vis de la diversité et des nombreuses cultures présentes en Islande et dans le monde entier. Les auteurs pensent qu’il est difficile de voir comment cette compréhension peut se



développer si les environnements et pratiques scolaires sont isolés et si les apprenants ne sont pas exposés à la diversité qui existe dans le pays. En outre, si ces pratiques sont absentes de la formation initiale des enseignants, il sera tout aussi difficile de préparer les enseignants stagiaires à la diversité.

Dans de nombreux pays, il existe actuellement un programme séparé pour certains groupes d'apprenants, qui inévitablement influence la formation des enseignants. Les dispositions curriculaires et d'évaluation, ainsi que la pédagogie, doivent faciliter la réussite des apprenants ayant des besoins diversifiés, le travail à différents niveaux au sein de la même classe et veiller à ce que les besoins d'aide plus importants – tels que soins et protection sociale – soient également pris en charge grâce à une étroite collaboration avec d'autres instances.

De nombreux rapports des pays font état de la nécessité d'une collaboration plus grande et d'une éducation commune pour un plus grand groupe de professionnels travaillant avec des apprenants en vue de favoriser l'évolution vers un système plus inclusif. La réforme récente allemande a également mis l'accent sur l'importance d'approches communes et de la coopération locale pour les apprenants, en prenant en compte l'apprentissage au-delà de l'école.

Le rapport de l'Agence sur *l'Intervention précoce auprès de la petite enfance – Progrès et développements 2005–2010* recommande d'améliorer la coordination des services grâce à une conception commune des différentes professions et des standards communs d'évaluation ainsi qu'un accompagnement global des familles via des politiques liées entre elles pour l'intervention précoce auprès de la petite enfance, la garde d'enfants, l'emploi, le logement, etc.

Bien que le projet actuel ait ciblé la formation initiale des enseignants, de nombreux experts des différents pays ont insisté sur la nécessité d'avoir un éventail complet d'opportunités de formation et de perfectionnement pour les enseignants et les chefs d'établissements sans qu'il y ait de « fossés » ni d'incohérences entre les différents secteurs d'éducation. Le Conseil de l'enseignement irlandais a mis en place cet éventail pour décrire les activités de formation et de perfectionnement formelles et informelles dans lesquelles les enseignants s'investissent, en tant qu'apprenants tout au long de la vie, durant leur carrière d'enseignant. Cet éventail



d'opportunités couvre la formation initiale des enseignants, l'initiation, le perfectionnement professionnel précoce et continu et aussi le soutien en fin de carrière, où chaque étape se fonde dans la suivante en se reliant l'une avec l'autre de manière dynamique.

### 8.3 Responsabilité

Afin de favoriser l'évolution vers une plus grande inclusion, les systèmes actuels de responsabilité et l'impact de ces systèmes sur les standards et l'équité requièrent l'attention. Certains rapports des pays indiquent que l'accent mis sur des niveaux élevés de réussite académique peut avoir l'effet inverse à celui escompté par les politiques d'inclusion. Dans ses travaux, Meijer (2003) souligne que la tension entre, d'une part, la pression pour de meilleurs résultats scolaires et, d'autre part, la position d'élèves vulnérables, augmente. Forlin (2010) signale également que les enseignants peuvent subir des tensions lorsque les politiques gouvernementales exigent une plus grande inclusion tout en encourageant les attentes des écoles qui veulent réussir (de mieux en mieux) les examens classiques.

Moran (2009) propose que les formateurs d'enseignants peuvent également être « trop absorbés par la conformité et la poursuite défensive de l'obéissance aux règles lorsqu'ils s'efforcent de respecter les standards » (p. 3). Ils doivent concevoir leur travail dans un contexte plus large et ne pas oublier que l'enseignement devrait se placer au sein d'un dialogue démocratique axé sur les valeurs et l'éthique et socialement responsable (Sachs, 2003).

Les conclusions du rapport de l'Unesco *Learning Divides* (Willms, 2006) illustrent bien que d'excellents résultats scolaires et l'équité peuvent aller de pair. Dans *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (2009), l'Unesco reconnaît deux composantes importantes de la qualité – le développement cognitif de l'apprenant et le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes de citoyenneté responsable et/ou de développement créatif et émotionnel. C'est cette perspective plus large qu'il convient de garder à l'esprit lorsqu'on étudie comment la « qualité » dans l'éducation – et dans la formation des enseignants – peut être mesurée.



## 8.4 Résumé

---

Cette section résume le cadre politique plus large nécessaire au développement de la formation des enseignants pour l'inclusion et met en avant la cohérence des questions clés entre tous les pays membres de l'Agence participant au projet. En particulier, cette section insiste bien sur la nécessité d'avoir :

- Une terminologie cohérente autour de l'inclusion et de la diversité et une conception claire des fondements de l'idéologie ;
- Des politiques globales et reliées entre elles et une meilleure collaboration entre professionnels ;
- Une plus grande clarté autour de la responsabilité et du conflit perçu entre les standards académiques élevés et l'éducation inclusive.



---

## 9. QUESTIONS CLÉS ET DÉFIS

Cette section est un résumé des questions clés et des défis abordés dans les rapports des pays et confirmés par les publications actuelles et les contextes européens et internationaux décrits au chapitre 2. Elle propose une analyse comme point de départ aux recommandations données au chapitre 10.

### **9.1 *Quid de la formation des enseignants ?***

En adoptant progressivement des approches plus innovantes de la formation des enseignants, il existe une série d'exigences qui, selon Bates (2005), naissent des attentes politiques, des standards bureaucratiques et des revendications pour des intérêts communautaires particuliers. Cette section va traiter de certaines questions clés qui doivent être prises en compte si un changement fort et durable doit être mené à bien dans la formation des enseignants.

#### **9.1.1 *Recrutement et fidélisation***

En Europe, les questions d'offre et de fidélisation des enseignants varient considérablement. Dans un groupe de pays comprenant la France et l'Allemagne, le nombre de ceux qui souhaitent enseigner dépasse le nombre de postes à pourvoir. En Finlande et en Irlande, l'offre d'enseignants est aussi forte et en Autriche, le nombre d'enseignants fraîchement diplômés dépasse celui des postes vacants. Dans un second groupe de pays toutefois, les pouvoirs publics ont du mal à combler les places des programmes de FIE et à pourvoir les postes d'enseignant vacants par du personnel répondant aux qualifications demandées ; le recrutement des enseignants, en particulier au niveau du secondaire en mathématiques et en sciences est problématique.

L'âge de la profession d'enseignant est également un problème, en raison du grand nombre d'enseignants qui prendront leur retraite au cours des 10 prochaines années et du fait que de nombreux systèmes éducatifs remplacent de plus en plus les enseignants par des para-professionnels remplissant toute une panoplie de rôles (Moon, 2007).

Néanmoins, il ne suffit pas de se contenter de pourvoir ces postes d'enseignants ; il est essentiel d'attirer des individus ayant les



bonnes valeurs, attitudes, compétences et connaissances. Les travaux de recherche d'Auguste et al. (2010) montrent que les systèmes éducatifs les plus performants du monde recrutent tous leurs enseignants parmi les meilleurs diplômés et créent un équilibre parfait entre une forte sélectivité et des conditions de travail attrayantes. Peu de pays européens sont dans ce cas-là.

Dans les pays comme l'Allemagne et la France, le statut de fonctionnaires pour les enseignants offre sécurité et stabilité. Dans certains secteurs au RU, cependant, il a fallu augmenter les salaires pour attirer des enseignants pour certaines matières en pénurie de professeurs dans le secondaire. Il semble que le primaire connaisse moins de problèmes, notamment depuis que la formation initiale des enseignants dans la plupart des pays est devenue une responsabilité des EES et que le statut des enseignants du primaire s'est amélioré. Toutefois, une analyse plus approfondie des facteurs qui ont un impact sur l'offre d'enseignants dans le primaire et dans le secondaire serait intéressante pour inspirer les politiques dans ce domaine.

Moran (2009) pense que les enseignants ont besoin de retrouver leur prestige en tant qu'élite intellectuelle de la société et non comme des « prestataires qui aident les autres à se réaliser ». Elle conclut : « Ceux qui se concentrent uniquement sur les techniques d'enseignement et les standards curriculaires et qui ne s'engagent pas non plus dans les questions sociales et morales de leur époque, donnent une vision appauvrie de l'enseignement et du professionnalisme des enseignants » (p. 15).

D'autres travaux sont également nécessaires sur les processus utilisés pour sélectionner les candidats aux cours de formation initiale des enseignants. Comment des décisions peuvent-elles être prises au sujet des valeurs et attitudes d'enseignants potentiels ? Il est clair que les diplômes ou les tests d'admissibilité ne fournissent pas ces informations (Cf. Section 2.1) et le domaine couvert par les entretiens peut aussi être limité. Alors que l'Article 24 de la *Convention sur les droits des personnes handicapées* des Nations Unies demande aux États parties de prendre des mesures pour garantir l'emploi des enseignants handicapés, comment le processus de recrutement peut-il rendre cela possible ?

Moon (2007), en mettant l'accent sur la nécessité d'un développement de politique cohérente dans ce domaine, dresse la



liste de 10 questions clés. Les trois qui concernent le plus ce projet sont les suivantes :

- Quelles seraient les caractéristiques d'une structure politique forte nationale et locale autour de l'offre d'enseignants, de leur fidélisation et de leur formation ?
- Comment un cadre politique au XXI<sup>ème</sup> siècle peut-il intégrer l'implication démocratique des enseignants dans la prise de décision ?
- Au XXI<sup>ème</sup> siècle, une série de droits et prérogatives peut-elle être identifiée qui donne une dignité substantielle au rôle professionnel des enseignants à tous les niveaux ?

En 2010, un rapport de l'Unesco et de l'Organisation internationale du travail soulignait aussi l'importance des enseignants, en expliquant que « ... sous-investir dans les enseignants est un plan à courte vue et en fin de compte est néfaste au bien-être économique et social » (p. 4). De même, ne pas réussir à recruter des enseignants plus diversifiés dans la profession peut aussi aller à l'encontre du changement sociétal plus vaste.

### **9.1.2 Formateurs d'enseignants**

Les formateurs d'enseignants sont les principaux acteurs qui assurent une force enseignante de grande qualité ; or de nombreux pays d'Europe n'ont aucune politique explicite sur les compétences qu'ils devraient posséder ou sur la façon dont ils devraient être sélectionnés ou formés.

Swennen & van der Klink (2009) laissent entendre que beaucoup de formateurs d'enseignants ont des difficultés à s'adapter aux attentes des programmes de formation universitaire pour enseignants et ont du mal à adapter leurs compétences pédagogiques pour travailler avec des apprenants adultes. Ils ajoutent que l'initiation aux activités formelles de recherche et de publication est également nécessaire. Cochran-Smith (2005) note l'importance de cette relation « symbiotique » entre le fait d'être simultanément un chercheur et un praticien en enrichissant la formation des enseignants.

Boyd et al. (2007) pensent que l'initiation des formateurs d'enseignants devrait s'effectuer sur une période de 3 ans, pour leur donner du temps pour travailler avec des directeurs et des maîtres formateurs afin d'examiner leur nouveau rôle et la pédagogie de la



formation initiale des enseignants (FIE), pour travailler avec les écoles et participer aux travaux de recherche. Dans des travaux antérieurs, Cochran-Smith (2004) avance que beaucoup de formateurs d'enseignants n'ont pas eu les expériences pédagogiques nécessaires pour mettre un terme aux hypothèses conservatrices inhérentes à de nombreux programmes de formation des enseignants et qu'en conséquence, ils ont besoin d'aide pour apprendre à gérer les questions de race, de racisme, de diversité et de justice sociale dans l'éducation.

Préparer des enseignants débutants à être « inclusifs » demande tellement plus que l'ajout d'un cours ou d'un module spécialisé, et les formateurs d'enseignants doivent perfectionner leur expertise afin de faire face aux questions litigieuses et se pencher sur leurs propres attitudes et valeurs personnelles plus profondes. Leur pratique doit également mettre en œuvre les idées qu'ils présentent, par exemple en garantissant une certaine personnalisation et différenciation dans les cours pour étudiants d'âges/expériences différents, de milieux sociaux, culturels ou linguistiques différents ainsi que pour ceux qui souffrent d'un handicap. Les enseignants stagiaires affichent également des attitudes et des valeurs différentes ainsi que des opinions qui varient et des expériences d'enseignement « effectif » et cela doit être pris en compte et utilisé comme une ressource pour se perfectionner davantage. Les changements nécessaires aux méthodes d'évaluation dans la formation des enseignants auront également des implications sur le développement des formateurs d'enseignants, nécessitant des jugements sur le niveau de compétence des enseignants pas encore entrés en fonction et sur tout ce qui leur faut pour progresser dans leur pratique.

En étudiant le changement dans la formation d'enseignants au méta-niveau, Haug (2003) note qu'il semble se caractériser par une culture collective stable qui réagit lentement au changement. Il observe que les compétences, connaissances et compréhension nécessaires aux enseignants ne peuvent se développer à l'aide de simples mesures et de la formation, en préparant les enseignants à une longue carrière, il convient d'adopter une vue bien plus large et une approche plus générale que ce qui se passe dans les écoles obligatoires actuelles. Il déclare : « la portée des (écoles inclusives) pour la formation des enseignants ne peut pas être négligée ou contredite dans le cadre de l'instrumentalisme ou parce qu'on considère qu'elle est d'une importance éphémère » (p. 98).



### **9.1.3 Partenariats avec les écoles**

Enseigner la pratique est un élément fondamental de tout cours de formation d'enseignants et bien des choses dépendent de la façon dont les établissements de formation des enseignants travaillent avec les écoles. Parmi les modèles possibles on compte les écoles d'application pour enseignants (par ex. en Finlande) où les formateurs d'enseignants travaillent dans des écoles et où la pratique repose sur des travaux de recherche. Les réseaux ou les communautés de pratique qui comprennent des groupes d'écoles ainsi que des formateurs d'enseignants, peuvent contribuer à la remontée d'informations appropriée sur les prestations des enseignants débutants. Les enseignants débutants pourraient également remonter l'information via ces réseaux en ce qui concerne le contenu des cours futurs et les problèmes actuels qui se posent dans la pratique dans les écoles. Les réseaux peuvent aller au-delà en partageant la pratique afin d'aider l'innovation, progresser et mettre en œuvre des réformes. Ainsi, ils devraient être naturels et latéraux (non hiérarchiques), en développement constant pour assurer de nouveaux contacts afin d'élargir et de susciter la réflexion.

Cette collaboration et cette collégialité pourraient par conséquent aider les formateurs d'enseignants à perfectionner leur propre pédagogie et méthodes d'évaluation flexibles (par ex. portfolios). La recherche collaborative et axée sur les écoles, sur la pratique inclusive, incluant les établissements de formation des enseignants devrait former un « courant » de perfectionnement professionnel des formateurs d'enseignants.

### **9.1.4 Changement reposant sur des éléments concrets**

L'absence de recherche cumulative à grande échelle et de preuve empirique de la formation des enseignants a été signalée par l'OCDE (2010) et également par la récente analyse de la formation des enseignants au RU (Écosse) (Menter et al., 2010). Cette recherche devrait être entreprise pour réunir des éléments concrets appropriés pour contribuer au changement. Les exemples donnés dans ce rapport mettent en avant certaines questions clés pour la recherche dont notamment :

- L'efficacité des différents itinéraires vers l'enseignement ;



- Les modalités de la formation des enseignants et les programmes d'études en FIE, et
- Le rôle des cours distincts, intégrés et fusionnés et la meilleure façon d'avancer progressivement vers un seul cours de formation initiale des enseignants qui prépare tous les enseignants à la diversité.

D'autres questions portent sur la sélection, l'initiation et l'accompagnement des enseignants, le suivi des enseignants débutants et la professionnalisation et le perfectionnement professionnel de tous et, en particulier, des formateurs d'enseignants.

L'utilisation des domaines de compétence devrait être approfondie pour obtenir un accord sur ce à quoi ressemble la pratique inclusive « de qualité » et la meilleure façon de préparer les enseignants à utiliser les modalités les plus efficaces. Les compétences telles que l'association dynamique de connaissances, de compréhension, de savoir-faire et d'aptitudes, développée durant le processus d'apprentissage, ne peuvent pas, en elles-mêmes, être toujours facilement mesurées. Une approche des compétences devra donc mettre en œuvre également un changement des méthodes d'évaluation qui aura des conséquences sur le perfectionnement professionnel des formateurs d'enseignants tel que décrit ci-dessus.

### **9.1.5 Compétences des enseignants**

Au cours du projet de l'Agence, il y a eu un vaste consensus sur les compétences dont les enseignants ont besoin pour leur permettre d'assumer leur responsabilité en toute confiance vis-à-vis de tous les apprenants de leurs classes, en gérant l'apprentissage et le comportement. Outre les connaissances des matières au programme, les enseignants doivent également avoir des connaissances sur le développement des enfants/adolescents et des compétences pédagogiques – y compris des approches constructivistes, l'apprentissage axé sur les problèmes et l'apprentissage coopératif – approches qui leur permettent de créer des choix et de permettre à tous les apprenants d'accéder à l'information et de la comprendre et de réagir de différentes manières.

Les enseignants doivent également se considérer comme des apprenants tout au long de la vie. Ils doivent se perfectionner en



---

recherche et faire usage des observations issues de la recherche. Les compétences interpersonnelles et une compréhension de la nature de la collaboration sont essentielles pour pouvoir travailler avec les autres dont notamment les professionnels et les parents qui contribuent à une totale compréhension des besoins des apprenants.

De plus en plus, les enseignants doivent passer de praticiens « privés » à « collectifs » et contribuer aux compétences complémentaires de toute la communauté scolaire. La formation initiale des enseignants doit aussi avoir une incidence sur les attitudes et valeurs fondamentales des enseignants, développées, au moins en partie, via l'interaction avec des personnes ayant des besoins diversifiés. Ces expériences doivent être de grande qualité et suffisamment de temps doit être prévu pour un débat en profondeur. Elles seront étayées par des recherches et des études correspondantes et guidées par des tuteurs sûrs d'eux, impliqués et expérimentés.

Étant donné que de plus en plus d'apprenants sont éduqués dans des milieux inclusifs, le nombre d'étudiants qui embrassent la profession d'enseignant forts d'une expérience directe et positive de l'inclusion devrait s'accroître. Cela augmentera en conséquence la qualité de l'enseignement inclusif et ainsi les enseignants progresseront dans leurs carrières et serviront de modèles, de tuteurs et de mentors aux étudiants et aux enseignants débutants. Il faudra également qu'ils préservent leur expertise en la matière afin de répondre aux besoins les plus complexes de certains apprenants.

Le développement de tout un ensemble d'expériences et d'expertise grandissantes dans le cadre d'un changement plus vaste du système permettra par conséquent de garantir une certaine qualité dans la formation des enseignants et dans les stages en écoles et de réduire le « fossé théorie/pratique ».

## **9.2 Questions politiques plus larges**

### **9.2.1 Terminologie**

L'une des questions clés pour tous les pays qui participent au projet est celle de la terminologie actuellement utilisée autour de l'inclusion et de l'éducation pour la diversité. Dans la mesure où les pays progressent vers la définition plus large de l'inclusion, il est clair que, dans certains cas seul le langage a changé avec peu d'impact sur la pratique. Ceci est particulièrement vrai dans le domaine du



handicap, où la langue est particulièrement émotive et chargée avec elle des significations et des associations « cachées » depuis longtemps (par exemple, le modèle caritatif ou le modèle médical et le concept « d'intégration »). Le travail actuel sur la *Convention sur les droits des personnes handicapées* des Nations Unies, récemment ratifiée par l'Union européenne et par de nombreux pays membres individuellement, devrait favoriser un changement continu dans ce domaine.

Le langage utilisé au sujet de l'inclusion ne peut pas être séparé des croyances fondamentales quant à la nature et à l'objet de l'éducation et de l'équité dans la société. Cette question doit par conséquent être débattue afin de s'assurer qu'elle n'ait pas d'impact négatif sur la politique adoptée dans ce domaine – qui doit faire partie intégrante de toute élaboration de politiques. Si le langage utilisé continue de promouvoir la « séparation » ou la « différence » de groupes diversifiés dans la société, la politique risque de se développer sous la forme de mesures improvisées nécessaires pour corriger les politiques d'origine qui n'étaient pas inclusives.

### **9.2.2 Identification des apprenants**

Les questions de langage discutées ci-dessus ont également une incidence sur l'identification des apprenants ayant des besoins d'aide supplémentaires et donnent lieu à des différences considérables dans les processus et les procédures, qui sont souvent liées à des dispositions de financement complexes. Une « surcharge d'initiatives », des systèmes bureaucratiques et les exigences de politiques inflexibles peuvent tous aller à l'encontre du développement de la pratique inclusive. Meijer (2003) souligne que le fait que certains pays identifient plus d'apprenants avec besoins éducatifs particuliers/handicap que d'autres est lié aux réglementations administratives, financières et procédurales, et ne reflète guère l'incidence et les types de BEP. Ce sont ces processus et procédures qui peuvent entraver le temps, les efforts et les ressources destinés à faire progresser l'inclusion.

Les prestations de nombreux pays reposent sur l'identification et la catégorisation des apprenants, plutôt que sur un ensemble de services visant à répondre à une diversité de besoins individuels. L'accent doit être mis sur la prise en charge de l'accompagnement en classes, plutôt que de demander la « séparation » des apprenants de leurs pairs.

---



McGrady et al. (2001) ont analysé l'histoire de la vie des apprenants identifiés comme « handicapés mentaux » et ont conclu qu'une étiquette éducative n'a de valeur que si elle permet aux individus d'acquérir une compréhension exacte des difficultés d'apprentissage et d'élaborer des stratégies efficaces pour résoudre les problèmes pédagogiques, psychologiques et sociaux.

Tout changement de l'identification à long terme devra être étayé par une idéologie claire et un engagement dans les valeurs fondamentales, les concepts clés et la terminologie qui ont un impact sur la pratique tels que « l'étique de chacun » (Hart et al., 2006). Ici, aucune supposition n'est faite sur « l'aptitude » et dans quelle mesure les apprenants peuvent progresser, mais le plus important est d'accroître la capacité de tous les apprenants.

### **9.2.3 Soutien pour tous les apprenants**

Le *Rapport mondial sur le handicap* (2011) énonce que les « systèmes éducatifs doivent s'éloigner des pédagogies plus traditionnelles et adopter des approches davantage centrées sur l'apprenant qui reconnaissent que chaque individu a une aptitude à apprendre et une manière spécifique d'apprendre » (p. 220).

Dans l'enseignement, les bonnes pratiques sont essentiellement les mêmes pour tous les apprenants mais requièrent une réflexion innovante et des attentes élevées pour développer la « capacité d'apprentissage ». Des approches flexibles et interactives sont nécessaires pour favoriser la participation et l'apprentissage de quiconque passe la porte, en permettant à tous les apprenants de percevoir, de comprendre, de s'engager, de traiter les informations et de s'exprimer de différentes manières.

Les établissements de formation des enseignants doivent, conformément à ces principes, croire que les étudiants ont la capacité de devenir des praticiens « inclusifs » compétents. Pour tous les apprenants, y compris les enfants et les jeunes dans les écoles et les étudiants et les enseignants eux-mêmes, la clé est le développement d'un état d'esprit axé sur l'épanouissement (Dweck, 2006) et l'importance de se sentir en sécurité pour explorer de nouvelles idées et voir les fautes comme des opportunités d'apprentissage.

Les enseignants débutants doivent comprendre les complexités de l'enseignement et de l'apprentissage et les nombreux facteurs qui les



touchent. Ils devraient reconnaître que tous les apprenants doivent s'efforcer activement de donner un sens à leur apprentissage, au lieu d'être des consommateurs passifs d'un contenu curriculaire rigoureusement prescrit.

Alexander (2008) suggère que le terme pédagogie soit utilisé pour « connoter la combinaison de l'acte d'enseigner, et les valeurs, éléments concrets, théories et histoires collectives qui l'inspirent, la façonnent et l'expliquent ». C'est, dit-il, « un mot qui nous éloignera du pragmatisme borné de « ce qui marche » dans le domaine des idées et des arguments » (p. 173).

Pour comprendre la diversité et progresser vers la pratique inclusive, les enseignants ont besoin de se comprendre eux-mêmes ainsi que leurs propres valeurs par rapport aux autres. Rodriguez (2010) pense que les enseignants doivent reconnaître que dans la plupart des cas, ils sont comme tous les autres mais qu'ils auront aussi quelques caractéristiques en commun avec certains autres et certaines particularités qui les rendront entièrement uniques. Cette pensée doit ensuite s'étendre à tous les apprenants comme fondement pour comprendre et répondre à leurs besoins généraux, spécifiques et individuels.

#### **9.2.4 Priorités divergentes**

Peu de gens contestent le besoin de fixer des standards élevés pour tous les apprenants. Cependant, il est nécessaire de remettre en question les valeurs et les hypothèses que les « standards » reflètent dans différents pays. Si seulement une frange étroite « d'aptitudes » est appréciée, alors diverses formes de catégorisation et d'étiquetage risquent de perdurer, ce qui rendra la création de classes où chacun peut réussir difficile. Les enseignants doivent remettre en cause des opinions fréquemment tenues sur les causes des mauvais résultats scolaires et sur la façon dont le système scolaire est touché par – et peut perpétuer – des inégalités sociales plus grandes. Ils ne devraient pas tolérer un programme limité – ou limitatif – quel que soit l'enfant (Abu El-Haj & Rubin, 2009).

Carini (2001) parle d'« humanité et de l'évaluation de l'humanité » comme point de départ à l'éducation, et insiste sur le fait que tous les apprenants doivent être ceux qui « créent et font, des agents actifs dans le monde et dans leur vie » (p. 20). Ce point de vue exige un changement dans la méthodologie d'évaluation – et dans la façon



dont les apprenants – et également leurs enseignants – sont « mesurés » et appréciés.

Certains pays réduisent le suivi externe des résultats des apprenants pour des raisons de faisabilité, ainsi que le conflit potentiel entre un accent mis sur les standards académiques et des réalisations plus vastes, plus étroitement en phase avec les principes de l'inclusion. Les écoles devraient mettre au point des systèmes efficaces d'assurance qualité mais équilibrer les exigences des pouvoirs publics avec la nécessité d'identifier et d'optimiser les progrès de tous les apprenants.

Former des enseignants suppose également de préparer les enseignants stagiaires à observer les apprenants sans les mettre dans des catégories – en décrivant les processus d'apprentissage et ses résultats qui ne seront pas suffisamment exprimés par les tests ou les *check-lists* mais qui reflètent plus exactement les capacités des apprenants et sert de base à une formation supplémentaire. D'autres débats sur ces questions figurent dans *Évaluation dans les milieux inclusifs*, publié par l'Agence en 2007. Le « langage de l'évaluation » a besoin d'être revu et corrigé et la pédagogie élaborée pour se concentrer sur tout l'éventail d'apprenants, pas seulement la « moyenne ».

Les enseignants stagiaires par conséquent doivent également être préparés à élaborer et à enseigner un programme d'études qui remette en question les inégalités structurelles et les « éducations en concurrence ». Ivatts (2011) souligne la nécessité « d'élargir la base de la responsabilité pour la société en décidant quelles connaissances, valeurs, compétences et compréhensions sont pertinentes et importantes à transmettre aux enfants et aux jeunes ». Il pense que cela favoriserait une participation plus démocratique et permettrait de résister à la nature compétitive de l'élaboration des programmes et au risque qui en résulte que des « messages importants... soient à la merci du modèle d'inclusion et de conformité par *check-list* » (p. 35).

L'OCDE (2011) précise que les progrès des étudiants les moins performants ne doivent pas se faire au détriment de ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Les résultats PISA laissent entendre que les pays qui ont fait le plus de progrès, ou qui figurent parmi les meilleurs, sont ceux qui fixent des objectifs politiques clairs et ambitieux, qui suivent les résultats des étudiants, qui accordent



---

une plus grande autonomie aux écoles, qui proposent le même programme d'études à tous les jeunes âgés de 15 ans, qui investissent dans la préparation et dans le perfectionnement des enseignants et qui aident les écoles et les étudiants les moins bons.

Même si perdure un conflit potentiel entre le fait de répondre aux besoins diversifiés des apprenants et le fait d'espérer que tout le monde atteigne les standards communs, les enseignants doivent en priorité offrir de réelles possibilités d'apprentissage à tous les jeunes et non pas juste des occasions de participer et d'être jugés par des évaluations aux enjeux considérables qui ne signifient pas grand-chose pour eux.

Les recommandations présentées au chapitre suivant tentent d'apporter des réponses aux préoccupations mentionnées dans cette section et se fondent principalement sur l'analyse des pratiques actuelles des établissements de formation des enseignants dans toute l'Europe, tel que cela est décrit par des experts des pays membres de l'Agence et également dans les réunions et débats qui se sont tenus durant le projet.



---

## 10. RECOMMANDATIONS EN MATIÈRE DE POLITIQUE ET DE PRATIQUES

En Europe, dans de nombreux établissements, la formation des enseignants doit être encore développée si elle doit effectivement préparer les enseignants à la diversité des classes inclusives. Les exemples de pratiques innovantes de ce rapport montrent comment ces établissements pourraient eux-mêmes amorcer un virage en direction de pratiques plus inclusives en vue de mieux préparer leurs enseignants à travailler dans des milieux inclusifs. Ces changements devraient être étroitement supervisés afin de guider davantage les actions fixées dans les recommandations présentées dans ce rapport.

Les recommandations de ce chapitre se présentent en deux parties. La première série de recommandations concerne directement la formation des enseignants et sont, par conséquent, destinées principalement aux professionnels travaillant dans ce domaine. Toutefois, il est primordial de reconnaître que toute réforme de la formation des enseignants a peu de chance de réussir sans des politiques de soutien plus vastes appliquées à tout le secteur de l'enseignement – et au-delà.

La seconde série de recommandations est destinée aux décideurs qui devront mettre en place un cadre politique cohérent pour gérer le changement du système à plus grande échelle, nécessaire si on veut avoir un impact sur la formation des enseignants pour l'inclusion.

### 10.1 Recommandations pour la formation des enseignants

Des approches efficaces visant à améliorer le recrutement de candidats enseignants et à augmenter les taux de fidélisation devraient être étudiées ainsi que des modalités visant à accroître le nombre d'enseignants aux antécédents diversifiés, y compris ceux présentant des handicaps.
---

Les recherches récentes montrent que les tests de compétences ne constituent pas un moyen fiable et progressiste de sélection des candidats enseignants, cependant, nombre des qualités recherchées chez les enseignants sont parfois difficiles à déterminer à l'aide de diplômes ou d'entretiens.



En vue de sélectionner les bons candidats enseignants et réduire le nombre d'abandons durant leur formation initiale ou une fois qu'ils travaillent, il conviendrait avant tout :

- D'examiner le processus de sélection, sans oublier que le but devrait être d'accroître la diversité du corps enseignant aussi bien pour servir de modèles que pour développer les connaissances des cultures et la compréhension des questions de handicap dans le monde enseignant à partir de points de vue différents ;
- D'étudier le statut des enseignants et voir comment l'améliorer en développant un ensemble de standards de perfectionnement professionnel et académiques parallèles à ceux d'autres groupes professionnels. Le concept selon lequel les enseignants seraient des praticiens qui réfléchissent aussi et qui actualisent régulièrement leurs compétences et appliquent les conclusions des recherches récentes à leur propre travail, devraient être diffusés, en résistant à toute tendance visant à réduire les enseignants à des « techniciens » ou le processus d'enseignement à un exercice « *check-list* ».

Des recherches devraient être entreprises sur l'efficacité des différentes voies en matière d'enseignement et d'organisation des cours, de contenu et de pédagogie en vue de développer au mieux le savoir-faire des enseignants et leur permettre de répondre aux besoins diversifiés de tous les apprenants.

Les éléments visant à servir de base à la politique et à la pratique de la formation des enseignants pour l'inclusion sont actuellement limités. Pour adopter progressivement une approche tournée vers les compétences, il conviendra d'apporter des changements dans le contenu, la pédagogie et l'évaluation au sein de la formation initiale des enseignants. Une recherche rigoureuse et à long terme s'impose afin d'approfondir :

- L'efficacité des différentes voies dans l'enseignement par ex. des programmes licence/master de 4-5 ans, des programmes universitaires supérieurs, des filières accélérées et des itinéraires axés sur les écoles pour des enseignants d'apprenants de tous âges et dans toutes les matières ;
- L'organisation des programmes de formation initiale des enseignants en termes de cours distincts, intégrés ou fusionnés et de procédés pour passer des cours séparés aux cours fusionnés par le biais d'une plus grande collaboration et intégration du contenu ;



- Les domaines de compétence requis pour des pratiques inclusives de qualité en vue de servir de base à des jugements cohérents sur l'efficacité de la formation des enseignants et les pratiques des enseignants débutants ;
- Les moyens les plus efficaces pour avoir un impact sur les compétences des enseignants pas encore entrés en fonction (valeurs, attitudes, compétences, connaissances et compréhension) c'est-à-dire contenu, pédagogie et évaluation afin de les préparer à la pratique inclusive.

La « profession » de formateurs d'enseignants doit être davantage développée en améliorant le recrutement, l'initiation et le perfectionnement professionnel continu.

Le profil de formateurs d'enseignants dans les EES et chez le personnel scolaire avec cette responsabilité devrait être évoqué lors de la nomination de candidats ayant l'expertise et les qualifications adéquates. La collaboration entre facultés et établissements et entre formateurs d'enseignants et leurs collègues devrait être encore plus développée afin de veiller à ce que les attitudes positives et les connaissances/compréhension des apprenants en enseignement avec des besoins diversifiés favorisent une approche cohérente et globale de l'établissement vis-à-vis de l'inclusion avec de solides liens conceptuels entre tous les cours.

D'autres travaux s'imposent pour :

- Mettre au point un processus d'initiation formel dans le cadre du perfectionnement professionnel continu dans son ensemble ;
- Explorer les moyens de préserver l'expérience récente et appropriée, de la classe pour le personnel travaillant dans les EES par ex. via une coopération étroite avec des écoles inclusives, des occasions de participer à des travaux de recherche et de mettre en pratique les conclusions de ces travaux. Le personnel travaillant dans les écoles devrait s'investir également dans la recherche académique ;
- Examiner les implications de l'introduction d'une approche tournée vers les compétences pour le perfectionnement des compétences des formateurs d'enseignants, de leurs connaissances et de leur compréhension afin de déterminer quel niveau de compétences a



été atteint et planifier et faciliter l'apprentissage avec l'étudiant pour améliorer les domaines clés.

Les écoles et établissements de formation des enseignants doivent travailler ensemble pour avoir de bons modèles dans les écoles d'application et des stages adaptés comme stages pédagogiques.

Comme la majeure partie des cours de FIE, les stages pédagogiques doivent s'appuyer sur une compréhension claire des questions théoriques fondamentales afin de combler le fossé théorie-pratique et s'assurer que la pratique ne devienne pas un exercice « *check-list* » centré sur les compétences qui peuvent être le plus facilement observées et mesurées. L'introduction des compétences peut améliorer l'efficacité de l'évaluation dans des situations pratiques. Le modèle des écoles d'application mérite une enquête plus détaillée car il favorise les stages dans les écoles en s'inspirant des recherches récentes et préserve les compétences des formateurs d'enseignants. Des travaux supplémentaires s'imposent pour :

- Étudier davantage des modèles efficaces de stages pédagogiques (par ex. concomitants plutôt que consécutifs, développement en spirale des concepts clés) afin d'apporter un contexte à la théorie ;
- Approfondir une supervision efficace, en utilisant l'expérience pour favoriser davantage l'apprentissage. Cela inclurait également une étude des attitudes, valeurs, savoir-faire et compétences des superviseurs/mentors nécessaires dans les établissements de formation des enseignants et dans les écoles ;
- Clarifier le rôle potentiel des stages spécialisés, sensibiliser et développer le perfectionnement de certaines compétences afin de favoriser une solide réflexion sur les questions clés autour de l'inclusion. Ces pratiques, la reconnaissance selon laquelle l'inclusion est un processus continu, seraient un « tremplin » vers un progrès supplémentaire quand les stages inclusifs sont difficiles à trouver dans de nombreux pays ;
- Examiner le potentiel des réseaux pour offrir des possibilités de collaboration avec des collègues travaillant dans des écoles qui prennent aussi en charge la formation des enseignants et avec un éventail plus large d'organisations qui pourraient proposer des expériences pratiques et des contacts personnels pour élargir les connaissances et la compréhension de la diversité.



## 10.2 Recommandations pour une politique plus large

Les recommandations qui suivent sont destinées à tous les décideurs et ne ciblent pas ceux qui s'occupent spécifiquement de l'éducation spécialisée ou des questions de handicap. Le développement de politiques et pratiques plus inclusives est une responsabilité partagée et devrait faire partie intégrante de la pensée de tous les décideurs pour l'éducation en général et la formation des enseignants en particulier.

Une réforme plus large du système est nécessaire pour garantir le développement des écoles inclusives, pour encourager le développement de la formation des enseignants pour l'inclusion.

L'importance des enseignants est de plus en plus reconnue et la formation des enseignants doit, par conséquent, être également une priorité. Cependant, la formation des enseignants ne peut pas se faire isolément. Toute la réforme du système nécessaire à l'évolution de la formation des enseignants nécessitera motivation et un solide encadrement de la part des décideurs dans tous les secteurs et de l'ensemble des parties prenantes dans l'éducation. Ce fonctionnement intersectoriel a le potentiel de rompre le cycle d'expérience des enseignants futurs et de commencer à développer des attitudes et des valeurs indispensables pour étayer les pratiques inclusives.

Des travaux supplémentaires devraient traiter des points suivants :

- Le développement de la stratégie dans tous les secteurs afin de favoriser l'éducation inclusive comme élément clés d'une société plus inclusive ;
- La mise en œuvre de pratiques multi-instances à tous les niveaux pour encourager une approche globale pour répondre aux besoins des apprenants et de leurs familles.

La réforme doit inclure la clarification du langage qui est utilisé lorsqu'on se réfère à l'inclusion et à la diversité.

La catégorisation et l'étiquetage renforcent les comparaisons, crée des hiérarchies et peut limiter les attentes et, par voie de conséquence, l'apprentissage. Les travaux devraient se concentrer sur l'élaboration d'un consensus autour d'un langage adapté et développer un raisonnement clair pour son utilisation, à savoir :



- Abandonner la catégorisation et « l'étiquetage » des enfants et des jeunes qui pourraient favoriser un enseignement et une prise en charge qui sont « séparés » de l'ordinaire pour les apprenants issus des groupes les plus vulnérables ;
- Une réforme politique qui encourage tous les enseignants et les professionnels clés à développer une compréhension claire des postulats fondamentaux associés et les implications de l'utilisation d'une terminologie différente ;
- Un point de vue des apprenants ayant des identités individuelles, multiples et changeantes. Les enseignants doivent être équipés pour faire face aux besoins diversifiés présents dans les classes en Europe en toute confiance.

Des politiques devraient être mises en œuvre pour développer un « ensemble de soutiens » permettant aux enseignants de répondre à toute la diversité des besoins des apprenants.

Une évaluation souple devrait déterminer très tôt les besoins d'aide de tous les apprenants et faciliter l'organisation de tout soutien nécessaire de manière à garantir la participation totale de la classe, de l'école et de la communauté au sens large. Il faudra prévoir pour cela :

- Une augmentation de la capacité des écoles à répondre à une plus grande diversité de besoins et le soutien de tous les apprenants dans leurs communautés locales ;
- Une expertise et un soutien efficace pour les apprenants ayant des besoins plus complexes à satisfaire – conseillers pédagogiques/spécialistes et autres professionnels (y compris éventuellement des enseignants issus d'écoles spécialisées/centres de ressources) devraient accompagner la classe afin de partager leur expertise et développer davantage les compétences de tous les enseignants.

Les mesures de responsabilité qui ont un impact sur le travail des enseignants devraient refléter l'importance de réalisations plus vastes qui sont plus conformes aux principes inclusifs.

L'élaboration d'une politique et de pratiques plus inclusives peut potentiellement entrer en conflit avec une focalisation sur les standards académiques – il est nécessaire d'être explicite au sujet des valeurs essentielles des systèmes éducatifs et de garantir que les « mesures » visent bien ce qui est réellement apprécié. Si l'on



considère les résultats plus larges de l'enseignement, une question clés à prendre en considération est « quel genre d'enseignement pour quel genre de société ? » Les décideurs devraient :

- Prendre bonne note des *Conclusions du Conseil sur la Dimension sociale de l'Éducation et de la Formation* (Conseil des ministres, 2010), et approfondir des moyens de mesurer et évaluer un vaste éventail de résultats pédagogiques, en reconnaissant qu'améliorer les connaissances pédagogiques est également crucial pour diminuer la pauvreté et promouvoir l'intégration sociale ;
- Noter l'importance de tous les enseignants et formateurs d'enseignants pour faire progresser les priorités de l'inclusion et reconnaître et soutenir cette action par des politiques à long terme cohérentes aux niveaux international, européen et national pour les domaines indissociables de la formation des enseignants, des programmes scolaires, de la pédagogie, de l'évaluation et de la responsabilité ;

On espère que les recommandations de ce chapitre stimuleront les débats et les idées pour faire progresser la formation des enseignants pour l'inclusion en tant que facteur clés dans l'avancée vers des systèmes d'éducation plus inclusive en Europe.



## OBSERVATIONS FINALES

Toute réforme de la formation des enseignants doit s'inscrire dans une réforme du système plus large pour favoriser l'inclusion. L'importance de la formation des enseignants est de plus en plus reconnue ainsi que le fait que les politiques et les pratiques dans ce domaine nécessitent une étroite collaboration entre les décideurs afin de garantir une approche globale.

Il est important de reconnaître la complexité des questions entourant la formation des enseignants. Dyson (2005) suggère qu'il est temps d'aller au-delà des débats simplifiés autour de : théorie/pratique ; profession/amateurisme ; compétences/connaissances ; formation/éducation ; travail à l'école/travail dans les EES, dans une nouvelle ère fondée sur la collaboration, l'acceptation de la diversité, le dialogue efficace et le partage des ressources vers un nouveau modèle de formation des enseignants. Ces évolutions ne risquent pas de se produire sauf si le principe de l'inclusion fait partie intégrante de la pensée des décideurs et des autres parties prenantes – en particulier les chefs d'établissements – et s'il est enraciné dans la culture de la société et de ses écoles.

Un changement de grande envergure prend du temps, inévitablement, et souligne l'importance d'avoir des politiques à long terme cohérentes plutôt qu'une réforme continue de petite échelle. Dans l'avant-propos de la publication du Conseil de l'Europe *Teacher Education for Change* (2011), Ólafsdóttir précise : « nos systèmes éducatifs continuent de reproduire des modèles ... centrés principalement sur la transmission de connaissances et la préparation à l'emploi, en oubliant que les objectifs de l'éducation sont également une préparation à la vie en tant que citoyens actifs, le développement personnel et la préservation, dans une perspective tout au long de la vie, d'une large base de connaissances de niveau supérieur » (p. 8).

Les avantages d'une inclusion croissante, liée à d'autres priorités telles que la justice sociale et la cohésion de la communauté, relèvent également du long terme et sont un investissement dans l'éducation précoce auprès de la petite enfance et un système d'éducation de plus en plus inclusif risque de représenter une utilisation plus efficace de ressources que des initiatives à court



terme destinées à « combler des lacunes » ou à aider certains groupes marginalisés.

À la conférence du projet à Zürich en septembre 2010, l'orateur principal, Tony Booth, a déclaré que l'inclusion était une « approche de principe au développement de l'éducation et de la société ». Il a insisté sur le fait qu'une plus grande clarté était nécessaire en ce qui concerne les perspectives divergentes autour de l'inclusion pour permettre aux personnes concernées de faire des choix judicieux. Cela est clairement vrai pour tous les enseignants – et pour les formateurs d'enseignants qui jouent un rôle clé dans le développement de la pensée et des pratiques des enseignants du futur.

Huber (2011) a écrit : « si nous voulons relever les défis que notre monde global doit relever aujourd'hui, l'éducation proposée doit développer le plein potentiel de chaque citoyen dans nos démocraties plurielles de sorte qu'ils puissent contribuer avec toute leur expérience et expertise au progrès. Cela va au-delà d'un souhait humaniste, c'est devenu une nécessité pour la survie de nos démocraties » (p. 146).

En 2005, l'OCDE affirmait que la politique qui avait le plus de chances de faire progresser les résultats scolaires était celle qui élèverait la qualité des enseignants. Les décideurs et les professionnels participant à ce projet proposent de développer davantage cet argument – préparer les enseignants à répondre à la diversité risque d'être la politique qui aura le plus fort impact sur le développement de communautés plus inclusives.

La vision d'un système éducatif plus équitable nécessite des enseignants ayant les compétences nécessaires pour répondre aux besoins diversifiés et nous espérons que ce rapport de synthèse apportera quelques idées et de l'inspiration pour poursuivre sur la voie menant à une éducation de qualité pour tous les apprenants.



## RÉFÉRENCES

Abu El Haj, T. R. and Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2010), *Intervention précoce auprès de la petite enfance : progrès et développements 2005-2010* Odense, Danemark: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers/ UNESCO (2010) *L'Éducation Inclusive en Action – logique et cadre du projet*. Odense, Danemark: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge

Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge

Arnesen, A., Allen, J. and Simonsen, E. (eds.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe

Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company

Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press

Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242

Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241

Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. and McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education



tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. and Jackson, A. (eds.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in FIE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Electronic source available online at: [www.escalate.ac.uk/2419](http://www.escalate.ac.uk/2419) (Last accessed April 2011)

Boyd, P., Harris, K. and Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, Escalate, University of Bristol

Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. and Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Electronic source available online at: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Last accessed 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analyse et recommandations: éducation spécialisée en générale et formation d'enseignants]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008



Commission européenne DG-EAC (2010) *La profession d'enseignants-formateur: programme 2020 éducation et formation*, Rapport d'activité d'apprentissage partagé Reykjavik, Islande 21–24 Juin 2010

Council of Ministers (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussels, 11 May 2010

Darling-Hammond L. and Bransford, J. (eds.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Electronic source available online at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Last accessed July 2011)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

Feyerer, E., Niedermair, C. and Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und WeFIErbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Special Needs Education and Inclusive Education – Training and Professional Qualifications*. Position paper on initial, further and in-service training at the Universities of Education]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Electronic source available online at: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., and Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del ComFIE Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [*L'égalité dans l'éducation comme un bien démocratique pour le développement*. Paper submitted to the meeting of the



---

Intergovernmental Committee of PRELAC, organised by UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6–7 December 2005]

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Schooling and teaching in post-apartheid South Africa*. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999

Hagger, H. and McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. and Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. and McIntyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (eds.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Report of 10th Session. Paris, 28 September – 2 October 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Paper given at Teacher Education for



Inclusion project Country Study Visit, University of Chypre, March 2011

Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (eds.) (2009) *Développement d'un ensemble d'indicateurs – pour l'éducation inclusive en Europe* Odense, Danemark: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Lapland, April 2011

McGrady, H., Lerner, J. and Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. and Boscardin, M. L. (eds.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (ed.) (2005) *Éducation Inclusive et Pratiques de Classe dans l'Enseignement Secondaire*, Middelfart: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003) *Les besoins éducatifs particuliers en Europe en 2003. Tendances dans 18 pays européens*, Middelfart: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. and Lewin, J. (2010) *LFIerature Review on Teacher Education in the 21<sup>st</sup> Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Formateurs d'enseignants into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol



Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196

Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (ed.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD [ *Le rôle crucial des enseignements – Attirer, former et retenir des enseignants de spécialité*]

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD [ *En finir avec l'échec: Dix mesures pour une éducation équitable*]

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD [ *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et cohésion sociale*]

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. March 2011 [ *Amélioration des performances: et si la réussite venait d'en bas?*]

Organisation Mondiale de la Santé (2011) *Rapport mondial sur le handicap*. Genève, Suisse, WHO



- Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3<sup>rd</sup> Edition*. London: Continuum
- Pugach, M.C. and Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Macmillan
- Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Paper prepared for the Inclusive Education in Action Project. Electronic source available online at: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>
- Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187
- Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books [ *Le praticien réflexif* ]
- Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Malte, March 2011
- Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007
- Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD
- Snoek, M., Swennen, A. and van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009



---

Swennen., A. and van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* - Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48<sup>th</sup> session of the *International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5) Geneva: UNESCO IBE. Electronic source available online at: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

United Nations (2006). *Convention relative aux personnes handicapées*. New York: Nations Unies. Source électronique disponible sur : <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Revised edition) Cambridge: MIT Press [*Pensée et langage*, edition La Dispute, 1997]

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (ed.) (2009) *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion l'évaluation inclusive en pratique* Odense, Danemark: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics



## ONT CONTRIBUÉ

<b>Pays</b>	<b>Nom</b>
Allemagne	M. Thomas Franzkowiak Mme. Kerstin Merz-Atalik
Autriche	M. Ivo Brunner M. Ewald Feyerer
Belgique (commu-nauté flamande)	Mme. Annet de Vroey
Belgique (commu-nauté francophone)	M. Jean-Claude De Vreese
Chypre	Mme. Elli Hadjigeorgiou Mme. Simoni Symeonidou
Danemark	Mme. Bodil Gaarsmand M. Nils-Georg Lundberg
Espagne	Mme. Pilar Pérez Esteve M. Gerardo Echeita Sarrionandia
Estonie	Mme. Vilja Saluveer Mme. Karmen Trasberg
Finlande	Mme. Suvi Lakkala Mme. Helena Thuneberg
France	Mme. Nathalie Lewi-Dumont Mme. Catherine Dorison
Hongrie	Mme. Csilla Stéger M. Iván Falus
Irlande	M. Alan Sayles Mme. Áine Lawlor
Islande	Mme. Hafdís Guðjónsdóttir Mme. Jóhanna Karlsdóttir
Lettonie	Mme. Guntra Kaufmane Mme. Sarmīte Tūbele
Lituanie	M. Giedrius Vaidelis Mme. Lina Milteniene

Luxembourg	M. Alain Adams
Malte	Mme. Felicienne Mallia Borg M. Paul Bartolo
Norvège	Mme. Toril Fiva Mme. Unni Vere Midthassel
Pays-Bas	M. Frank Jansma M. Dominique Hoozemans
Pologne	Mme. Agnieszka Wołowicz Mme. Beata Rola
Portugal	Mme. Maria Manuela Micaelo Mme. Maria Manuela Sanches Ferreira
République tchèque	Mme. Kateřina Vitásková Mme. Miroslava Salavcová
Royaume-Uni (Angleterre)	M. Brahm Norwich M. John Cornwall
Royaume-Uni (Écosse)	Mme. Lani Florian
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	M. John Anderson M. Martin Hagan
Royaume-Uni (Pays de Galles)	M. Huw Roberts Mme. Sue Davies
Slovénie	Mme. Damjana Kogovšek
Suède	M. Bengt Persson
Suisse	M. Pierre-André Doudin M. Reto Luder

Nous tenons également à remercier :

Finlande Mme. Marita Makinen



---

France	M. Pierre Francois Gachet
Luxembourg	M. Marco Suman
	Mme. Joëlle Renoir
Norvège	Mme. Marit Stromstad
Pays-Bas	M. Rutger Stafleu
	M. Jos Louwe
République tchèque	Mme. Iva Strnadová
	Mme. Radka Topinková
Royaume-Uni (Pays de Galles)	M. Cliff Warwick
Suède	Mme. Kerstin Hultgren

Nous voudrions remercier en particulier Kari Nes, Consultant du projet ainsi que les membres du PAG pour leur aide : Bernadette Céleste, France ; Don Mahon, Irlande ; Mudite Reigase, Lettonie ; Irene Moser, Autriche (membre du groupe jusqu'en septembre 2010).



*La Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités* présente une synthèse des politiques et des pratiques de 25 pays membres de l'Agence. Le projet intitulé *Formation des enseignants pour l'inclusion* étudie comment tous les enseignants sont préparés via leur formation initiale à répondre aux besoins diversifiés des apprenants dans la classe.

Ce rapport s'appuie sur les comptes-rendus détaillés des politiques et des pratiques dans ce domaine, préparés par les pays participants et également sur les travaux et publications antérieurs et autres informations réunies au cours des visites d'étude des pays.

Ce rapport expose la méthodologie du projet et le contexte historique de la formation des enseignants pour l'inclusion en Europe et contient des informations sur la structure et le contenu des programmes de formation des enseignants, y compris la pratique enseignante, le rôle et le développement des formateurs d'enseignants et des compétences considérées comme nécessaires pour être un bon enseignant inclusif.

Des exemples de pratiques innovantes sont donnés tout au long du document qui conclut par un aperçu du cadre politique plus large visant à favoriser la formation des enseignants pour l'inclusion et par un résumé des questions clés et des défis. Le rapport fait des recommandations aussi bien pour une politique plus large que pour promouvoir plus précisément l'évolution future de la formation des enseignants pour l'inclusion.