

## Formation des enseignants pour une éducation (plus) inclusive

Humberto C. Pereira Viegas

Professeur d'Éducation Spécialisée

Groupe Scolaire d'Écoles João de Deus, Faro

Éducation inclusive – Procédé visant à répondre à la diversité de l'ensemble des élèves au travers de l'augmentation de la participation dans l'apprentissage, culture et vivre ensemble, et dans la réduction de l'exclusion. Implique des altérations et des modifications au niveau des contenus, des approches, des structures et des stratégies. Reposant ainsi sur la conviction que l'éducation de tous les enfants est une responsabilité du système scolaire.

(Définition adapté de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>)

« Nous avons besoin de professeurs qui, avec des connaissances adéquates, avec une attitude positive et avec engagement, puissent mener à bien la réforme de l'Éducation Inclusive ».

Rodrigues & Lima-Rodrigues (2011)

La formation initiale et continue, le profil et les compétences des enseignants apparaissent comme des thèmes centraux de l'éducation spécialisée/éducation inclusive. Qui plus est, les jeunes qui participaient à l'Audition du Parlement Européen, organisée par l'Agence, en 2011, mentionnaient que : Le point de départ pour l'éducation inclusive est la sensibilisation et la formation des enseignants... Les professeurs doivent comprendre les nécessités de chaque élève et leurs donner une chance d'atteindre ses objectifs avec succès. Nous avons tous des talents, alors ensemble, construisons une meilleure communauté de travail (AEDEE, 2012).

Le rapport de l'Agence Actions Clés pour la Promotion de la Qualité de l'Éducation Inclusive : Recommandations pratiques, préconise également que : Tous les enseignants doivent posséder les compétences pour répondre aux différents besoins de tous les élèves. Au cours de la formation initiale et continue, les enseignants doivent acquérir les compétences, les connaissances et la compréhension nécessaires leur permettant de répondre efficacement aux différents besoins de tous les élèves (AEDEE, 2011).

La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), dans ses directives pour les actions nationales, rappelle que tous les pays doivent mettre à disposition les ressources pour garantir la formation des enseignants de l'enseignement général qui reçoivent des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) ainsi que des enseignants de l'éducation spécialisée. Cette approche part du présupposé que les professeurs de chaque classe sont les principaux responsables du processus éducatif de tous les enfants et adolescents ayant des BES dans l'enseignement général, c'est-à-dire qu'ils constituent une composante essentielle du succès ou de l'échec des pratiques d'éducation inclusive (UNICEF, 2013). Les enseignants doivent être dotés de connaissances et de capacités dans le cadre de l'éducation inclusive, soit au cours de la formation initiale, soit au cours de la formation continue ou de leurs études supérieures. Pour cela, une meilleure connaissance de la législation et des politiques d'inclusion ainsi que la réduction des inquiétudes au sujet de l'enseignement inclusif de la part des enseignants,

résultant d'une formation supérieure sur l'éducation inclusive, sont considérés comme les principales prédispositions pour une plus grande efficacité de l'enseignement inclusif.

Dans ce contexte de changements systémiques, il devient nécessaire que les programmes de formation, initiales et continues, des enseignants, incluent des réponses aux besoins éducatifs spécialisés dans les écoles inclusives (AEDEE, 2009 ; UNESCO, 1994). Issue des changements introduits au sein de différents systèmes éducatifs, ce genre de formation est déjà disponible dans la plupart des pays européens (AEDEE, 2003). Cependant on constate fréquemment qu'il existe un manque de cohérence dans les programmes de formation des enseignants ainsi qu'une déconnexion entre les savoirs relatifs à l'inclusion présentés au sein des cours de formation et les expériences réelles d'observation de l'inclusion, c'est-à-dire que la question n'est pas tant de savoir si les enseignants possèdent les connaissances et les capacités nécessaires pour enseigner dans des classes inclusives, mais plutôt comment faire un meilleur usage de ce qu'ils savent déjà lorsqu'ils sont confrontés à des élèves en difficultés.

Le rôle de l'enseignant est considéré comme étant un facteur déterminant pour le succès ou l'échec de la pratique d'une éducation inclusive. Ce succès dépend en grande partie du fait que les professeurs bénéficient des connaissances, des capacités et des compétences nécessaires pour mettre celle-ci en pratique. La formation en éducation inclusive est donc d'une importance capitale que ce soit au niveau de la formation initiale, de la formation continue, ou encore de l'enseignement supérieur. La conférence internationale de Madrid de 2009 (EADSNE, 2010), parmi les propositions présentées, met l'accent sur le facteur clé essentiel qu'est la formation initiale et continue des enseignants, les préparant ainsi à répondre aux différents besoins des élèves. Le Rapport Mondial sur les Déficiences (OMS, 2011) souligne en outre que la formation appropriée des enseignants peut se traduire par une amélioration de leurs confiance en soi et des capacités d'éducation à destination des enfants et des adolescents aux besoins divers.

Une approche inclusive, pour être couronnée de succès, requiert des enseignants formés ayant les pouvoirs et les capacités de modifier leurs programmes et d'adopter des pédagogies inclusives pour accommoder la diversité de besoins des élèves dans les salles de classe, les transformant ainsi en professionnels indépendants capables d'autoréflexion. Pour cela les programmes de formation des enseignants doivent intégrer des principes d'inclusion, mais aussi développer des attitudes et des valeurs en plus des connaissances et des capacités, et envisager des opportunités de partage d'expériences d'éducation inclusive (OMS, 2011), incluant suffisamment de détails pour permettre de répondre au développement de dispositions appropriées qui serviraient de support à une philosophie inclusive. Néanmoins l'idée que la majorité, voir l'ensemble des enseignants, puissent être préparés pour répondre correctement aux besoins de tous les enfants au sein de l'éducation générale est terriblement ingénue, mais très certainement séduisante.

Une des principale priorités de la formation des enseignants, d'après l'AEDEE (2009, 2011), est de préparer ceux-ci, au cours de la formation initiale, à l'éducation inclusive, dans la mesure où tous les professeurs doivent assumer cette responsabilité envers les élèves.

Afin de stimulé le changement de modèle l'AEDEE (2011, 2012), suite à une étude sur la formation des enseignants pour l'inclusion, présente un profil type d'enseignants inclusifs, aux

niveaux des compétences, des attitudes, des connaissances et des capacités requises pour tous les professeurs qui enseignent dans des environnements inclusifs. Dans ce dernier, lors de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formations initiales sont identifiés quatre valeurs fondamentales relatives à l'enseignement et à l'apprentissage en tant que base pour le travail de tous les enseignants. A chaque valeur sont associées deux domaines de compétences qui, à leurs tours, sont composées de trois éléments : attitudes, connaissances (savoirs) et capacités (bien faire). Ainsi une attitude requiert une connaissance déterminée ou un niveau de compréhension, et des capacités pragmatiques pour son application dans le cadre d'une situation pratique. A chaque domaine de compétence correspondent des attitudes essentielles, des connaissances et des capacités qui les renforcent.

Les valeurs identifiées comme fondamentales pour le travail de tous les enseignants dans des contextes inclusifs AEDEE (2012) sont :

- « Valorisation de la diversité », la différence étant considérée comme une ressource et une valeur ajoutée pour l'éducation. Englobant les domaines de compétences : (i) élaboration d'une éducation inclusive ; (ii) perspectives de l'enseignant sur la différence.

#### (i) Élaboration d'une éducation inclusive

Les attitudes et les convictions de ce domaine de compétence incluent : équité, droits de l'homme et démocratie pour tous les élèves ; éducation inclusive en rapport avec la réforme de la société et non négociable ; éducation inclusive et qualité de l'éducation en tant que questions indissociables ; accès à l'enseignement général, qui en soit n'est pas suffisant, puisque la participation signifie la participation de tous les élèves en activité d'apprentissage substantielles pour eux.

Les connaissances essentielles et les niveaux de compréhension qui soutiennent ce domaine de compétence englobent : des concepts théoriques et pratiques sous-jacents à l'éducation inclusive dans des contextes globaux et locaux ; systèmes de cultures et politiques des institutions d'enseignement ayant un impact sur l'éducation inclusive, c'est-à-dire la reconnaissance et la compréhension par les enseignants des points forts et des points faibles avec lesquels ils interagissent ; une approche pour tous les élèves et non pas seulement pour ceux ayant des nécessités différentes et en situation de potentiel risque d'exclusion ; un langage d'inclusion et de diversité et les implications de l'utilisation d'une terminologie différente pour décrire ; classifier et catégoriser les élèves ; l'éducation inclusive en tant que présence (accès à l'éducation), participation (qualité de l'apprentissage) et réalisation (processus d'apprentissage et résultats) de tous les élèves.

Les capacités fondamentales sous-jacentes à développer pour ce domaine de compétence incluent : examiner de façon critique ses propres croyances et attitudes ainsi que son impact sur les actions ; adopter une pratique éthique en tous moments et respecter la confidentialité ; déconstruire l'histoire éducationnelle, pour comprendre les situations et les contextes actuels ; utiliser des stratégies qui préparent les enseignants pour le changement d'attitudes non inclusives et pour agir face à des situations de ségrégation, avoir de l'empathie envers les différents besoins des élèves ; modéliser le respect dans le cadre des relations sociales et utiliser un langage adéquat envers tous les élèves et les chargés d'éducation.

(ii) Les perspectives des enseignants sur les différences :

Les attitudes et les convictions qui soutiennent ce domaine de compétence englobent : le droit à la différence, le respect, la valorisation et la compréhension de la diversité en tant que ressource qui augmente les opportunités d'apprentissage et rajoute de la valeur aux écoles, aux communautés locales et à la société ; écoute et valorisation des voix de tous les élèves ; l'influence fondamentale de l'enseignant sur l'estime de soi des élèves et par conséquent, sur leurs potentiels d'apprentissage.

Les connaissances essentielles et les niveaux de compréhension sur lesquels se base ce domaine de compétence incluent : l'information essentielle sur la diversité des élèves, découlant des nécessités de soutien, de la culture, de la langue, de la condition socioéconomique, etc. ; utilisation des élèves comme ressources facilitatrices pour l'apprentissage de la diversité, pour soi-même et pour ses pairs ; conceptualisation de l'école en tant que communauté et en tant que système social qui affecte l'estime de soi des élèves et leurs potentiel d'apprentissage ; changement constant de population scolaire, qui ne peut être vue comme un concept statique.

Les capacités fondamentales à développer dans ce domaine de compétence incluent : apprendre à apprendre grâce aux différences ; identifier les manières les plus adéquates de répondre à la diversité, en toute situation ; considérer la diversité dans la mise en place du programme ; utiliser la diversité de styles d'apprentissages comme une ressource pour l'enseignement ; contribuer à la construction de l'école en tant que communauté d'apprentissage qui respecte, encourage et valorise les progrès de tous les élèves.

- « Soutient à tous les élèves », dans la mesure où les enseignants ont des attentes élevées par rapport aux résultats à atteindre pour chaque élève. Sont associés à ce domaine de compétence : (i) promotion de l'apprentissage académique, pratique, social et émotionnel de tous les élèves ; (ii) méthodologies d'enseignement efficaces dans des classes hétérogènes.

(i) Promouvoir l'apprentissage académique, social et émotionnel de tous les élèves :

Les attitudes et les convictions qui soutiennent ce domaine de compétence incluent : l'apprentissage comme étant essentiellement une activité sociale ; l'apprentissage pratique, académique sociale et émotionnel, également important pour tous les élèves ; les attentes des enseignants comme facteur déterminant du succès, dans ce but il est fondamental d'avoir des attentes élevées pour tous les élèves ; tous les élèves doivent être des décideurs actifs de leurs apprentissage ainsi que des processus d'évaluations dans lesquels ils sont impliqués ; les parents et les familles constituent une ressource essentielle pour l'apprentissage des élèves ; le développement de l'autonomie et de l'autodétermination pour tous les élèves est fondamental ; les capacités et le potentiel d'apprentissage de chaque élève doivent être identifiés et stimulés.

Les connaissances essentielles et les niveaux de compréhension sous-jacents à ce domaine de compétence incluent : compréhension de la valeur du travail collaboratif avec les parents et les familles ; des modèles typiques et atypiques de développement de l'enfant, en particulier en

ce qui concerne le développement des compétences sociales et communicatives ; différentes approches de styles d'apprentissage des élèves.

Les capacités fondamentales à développer dans ce domaine de compétence incluent : être un communicant efficace, au niveau verbal et non verbal, qui réponde aux besoins des élèves, des parents et des autres professionnels ; soutenir le développement des capacités communicatives des élèves ; développer chez les élèves la capacité « d'apprendre à apprendre » ; former des élèves indépendants et autonomes ; appliquer des méthodologies d'apprentissages coopératif ; mettre en place des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves puissent prendre des risques et même échouer, dans un cadre de confiance ; utiliser des méthodologies d'évaluation pour un apprentissage qui prenne en compte l'apprentissage social, émotionnel et académique.

(ii) Méthodologies d'enseignement dans des classes hétérogènes :

Les attitudes et les convictions de ce domaine de compétences incluent : les enseignants sont effectivement les professeurs de tous les élèves ; les enseignants assument la responsabilité de l'apprentissage de tous les élèves de la classe ; les aptitudes des élèves ne sont pas statiques puisque tous ont la capacité d'apprendre et d'évoluer ; l'apprentissage est un processus et un objectif pour tous les élèves, il s'agit d'apprendre à apprendre et non pas seulement de la connaissance des contenus disciplinaires ; le processus d'apprentissage est fondamentalement le même pour tous les élèves car il y a très peu de « techniques spéciales » ; en certaines occasions des difficultés d'apprentissage exigent une adaptation du programme et des approches différentes de l'enseignement.

Les connaissances essentielles et les niveaux de compréhension qui soutiennent ce domaine de compétence englobent : la connaissance théorique des différents styles d'apprentissage et les méthodes d'enseignement qui soutiennent le processus d'apprentissage ; la gestion de comportement et la méthodologie de gestion de la salle de classe ; la gestion de l'environnement physique et social de la salle de classe afin de soutenir l'apprentissage ; les différentes formes d'identifier et de gérer les barrières à l'apprentissage et leurs respectives implications sur les stratégies d'enseignement ; le développement de capacités de bases et de stratégies d'évaluation et d'enseignement ; les méthodes d'évaluations de l'apprentissage centrées sur l'identification des points forts de l'élève ; la différenciation du contenu du programme, du processus d'apprentissage et des matériaux didactiques ayant pour objectif d'inclure les élèves et de répondre à leurs besoins ; des stratégies personnalisées d'apprentissage pour tous les élèves leur permettant de développer l'autonomie de l'apprentissage ; le développement, l'implantation et la révision de programmes éducatifs individuels ou de programmes d'apprentissage similaires lorsque nécessaire.

Les capacités fondamentales à développer en relation à ce domaine de compétence incluent : exercer un leadership qui implique des approches positives de la gestion de la salle de classe ; travailler avec les élèves individuellement mais aussi en groupe hétérogènes ; utiliser le programme comme un outil pour l'inclusion qui renforce l'accès à l'apprentissage ; gérer les questions de diversité lors du processus de développement du programme ; différencier les méthodes, les contenus et les résultats pour l'apprentissage ; travailler avec les élèves et leurs familles pour personnaliser l'apprentissage et fixer des objectifs ; faciliter l'apprentissage

coopératif, dans lequel les élèves s'entraident de différentes façons en groupes flexibles, ainsi que le parrainage ; utiliser différentes méthodes et stratégies d'enseignement à caractère systématique ; utiliser les technologies de l'information et de la communication ainsi que divers outils de soutien pour encourager l'apprentissage flexible ; utiliser des stratégies d'enseignement appuyées sur des preuves pour atteindre les objectifs d'apprentissage, des parcours alternatifs d'apprentissage, un enseignement flexible et le respectif feedback ; utiliser une évaluation formative et sommative qui encourage l'apprentissage et qui ne catégorise pas ni n'entraîne de répercussions négatives pour les élèves ; adopter des stratégies collaboratives de résolution de problèmes ; utiliser des formes de communication verbal et non-verbal pour faciliter l'apprentissage.

« Je travaille avec des autres personnes », car la collaboration et le travail en équipe sont des méthodologies considérées comme essentielles pour tous les enseignants. S'encadrent dans les domaines de compétence : (i) travail avec les parents et famille ; (ii) travail avec d'autres professionnels de l'éducation.

#### (i) Travailler avec les parents et la famille

Les attitudes et les convictions sous-jacentes à ce domaine de compétence englobent : la prise de conscience de la plus-value du travail de collaboration avec les parents et la famille ; le respect des contextes socio-culturels et de la perspectives des parents et de la famille ; la valorisation du dialogue et de la collaboration avec les parents et la famille en tant que responsabilité de l'enseignant.

Les connaissances essentielles et les niveaux de compréhensions de ce domaine de compétence impliquent : un enseignement inclusif basé sur des stratégies de travail collaboratif ; la conscience de l'importance des capacités interpersonnelles ; l'impact des relations interpersonnelles pour atteindre les objectifs de l'apprentissage.

Les capacités fondamentales à développer dans ce domaine de compétence incorporent : impliquer efficacement les parents et la famille dans le soutien à l'apprentissage de leur enfant ; communiquer de manière efficace avec les parents et la famille ayant des origines culturelles, ethniques, linguistiques et sociales différentes.

#### (ii) Travailler avec d'autres professionnels

Les attitudes et les convictions à développer dans ce domaine de compétences incluent : l'éducation inclusive requiert que tous les enseignants travaillent en équipe ; collaborations, partenariats et travail en équipe sont des stratégies essentielles pour tous les enseignants ; le travail collaboratif en équipe promeut l'apprentissage entre professionnels.

Les connaissances essentielles et les niveaux de compréhension de ce domaine de compétence incluent : valeur et bénéfices du travail en équipe avec d'autres enseignants et professionnels de l'éducation ; des systèmes et des structures de soutien disponibles pour obtenir de l'aide additionnelle, contributions et conseils ; des modèles de travail dans lesquels les enseignants coopèrent, en salles de classes inclusives, avec des spécialistes et des professionnels de différentes disciplines ; de l'enseignement collaboratif pendant lequel les enseignants travaillent en équipe en impliquant les élèves, les parents, les collègues, les enseignants,

d'autres professionnels de soutien ainsi que des membres de l'équipe pluridisciplinaire aussi souvent que possible ; un langage, une terminologie, des concepts de base ainsi que des perspectives d'autres professionnels de l'éducation ; les relations de pouvoir entre les différents intervenants doivent être reconnues et gérés efficacement.

- « Développement professionnel et personnel », car l'enseignement est une activité d'apprentissage et les enseignants assument la responsabilité de leurs apprentissage. S'intègrent dans les domaines de compétences : (i) les enseignants en tant que professionnels qui réfléchissent sur leurs pratiques ; (ii) la formation initiale des enseignants en tant que point de départ pour le développement professionnel en continu.

(i) Les enseignants en tant que professionnels qui réfléchissent sur leurs pratiques

Les activités et les convictions en relation avec ce domaine de compétence incluent : l'enseignement en tant qu'activité de résolution de problèmes qui requiert une planification continue et systématique, évaluation, réflexion et reformulation ; la pratique réfléchie facilite le travail entre les enseignants et les parents, le travail en équipe avec d'autres enseignants ainsi que le travail des professionnels à l'intérieur et en dehors de l'école ; l'importance de la pratique basée sur des preuves pour orienter le travail de l'enseignant ; la valorisation du développement d'une pédagogie personnelle qui oriente le travail de l'enseignant.

Les connaissances essentielles et les niveaux de compréhensions qui soutiennent ce domaine de compétence englobent : des stratégies métacognitives personnelles, apprendre à apprendre ; le développement de professionnels qui réfléchissent sur leurs pratiques ; des méthodes et des stratégies d'autoévaluation et d'évaluation de performance ; des méthodes d'investigations et d'analyses de la pertinence du travail de l'enseignant ; le développement de stratégies personnelles de résolutions de problèmes.

Les capacités fondamentales à développer dans le cadre de ce domaine de compétence incluent : autoévaluation systématique ; impliquer efficacement les autres dans la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage ; contribuer à un développement de l'école en tant que communauté d'apprentissage.

(ii) Formation initiale des enseignants en tant que point de départ pour le développement professionnel en continu

Les attitudes et les convictions qui soutiennent ce domaine de compétence incluent : les enseignants en tant que responsables de leurs développement professionnel continu ; la formation initiale des enseignants en tant que première étape d'apprentissage au long de la vie ; l'enseignement en tant qu'activité d'apprentissage ; être ouvert à l'apprentissage de nouvelles capacités et que la recherche active d'informations et de conseils en tant qu'attitude positive et non pas une faiblesse ; un enseignant ne peut pas être un expert dans tous les domaines de l'éducation inclusive, malgré le fait que les connaissances de bases sont fondamentales pour tous ceux qui intègrent le métier, l'apprentissage en continu est essentiel ; le changement et le développement sont des constantes de l'éducation inclusive et les enseignants ont besoins de nouvelles capacités pour gérer ces attentes et ces exigences tout au long de leurs carrières.

Les connaissances essentielles et les niveaux de compréhension relatifs à ce domaine de compétence incluent : la législation et le contexte légal de travail, les responsabilités et les devoirs envers les élèves, la famille et les collègues ; les possibilités, les opportunités et les parcours de la formation continue en ayant comme objectif de développer les connaissances et les capacités d'améliorations des pratiques.

Les capacités fondamentales à développer dans le cadre de ce domaine de compétence incluent : la flexibilisation de l'enseignement à l'aide de stratégies qui promeuvent l'innovation et l'apprentissage ; l'utilisation stratégique de la recherche de nouvelles opportunités de formation continue ; le recours à des collègues et à d'autres professionnels comme sources d'apprentissage et d'inspiration ; la contribution au processus d'apprentissage et de développement de toute la communauté scolaire.

La mise en place du profil d'enseignants inclusifs présuppose que l'éducation inclusive soit de la responsabilité de tous les enseignants, en leurs proportionnant de cette façon, les bases nécessaires aux travaux, en salle de classe générale, en tenant compte des différents types de besoins des élèves (AEDEE, 2011). Dans le développement du profil de l'enseignant inclusif, nous avons comme objectif de garantir que les professeurs aient une meilleure conscience et compréhension des problèmes et des difficultés ainsi que des questions éducationnelles et sociales qui peuvent affecter l'apprentissage des enfants et qu'ils développent des stratégies qui puissent être utilisées pour soutenir et gérer de telles difficultés.

Cette approche repose sur le concept de pédagogie inclusive, caractérisée par la reconnaissance que, avec le soutien adéquat, les enseignants peuvent accepter la responsabilité d'enseigner à tous les enfants dans la salle de classe sans marginaliser ou stigmatiser certains d'entre eux. Ainsi la pédagogie inclusive ne rejette pas la notion de savoir spécialisé au sujet des besoins additionnels, ni du pourquoi des difficultés d'apprentissage de certains élèves, mais elle se focalise sur comment faire usage de ce savoir de façon à faciliter l'apprentissage et la participation de tous, à partir du développement de relations positives. Donc au lieu d'orienter l'élève vers un spécialiste, ce dernier est appelé à intervenir en soutien de l'enseignant de façon à permettre à l'élève d'obtenir une expérience d'apprentissage significative dans le contexte de la salle de classe. Le concept de différence comme aspect normal du développement humain est particulièrement important dans la formation des enseignants, en contrepartie du système institué de classification des élèves en fonction de la perception de leurs capacités et de leurs aptitudes.

Le point fondamental de ce processus est le développement de relations positives et de visions optimistes au sujet des élèves et les pratiques inclusives dépendent en grande partie des attitudes et des convictions des enseignants ainsi que de leurs connaissances et compétences. Les concepts clés de la pédagogie inclusive se concentrent alors en trois thèmes :

-« Connaissance sur l'apprentissage » avec le présupposer sous-jacent que la différence doit être perçue comme un aspect essentiel du développement humain dans la mise en place d'un programme d'apprentissage, se substituant ainsi aux visions déterministes des capacités par un concept de transformabilité ;

-« Compréhension de la justice social » avec le présupposer sous-jacent que les enseignants doivent croire (peuvent être convaincus) qu'ils sont qualifiés et/ou capables d'enseigner à tous les enfants, en démontrant que les difficultés que les étudiants rencontrent dans leurs apprentissage peuvent être considérer comme des dilemmes pour l'enseignement, au lieu de problèmes inhérents aux élèves ;

-« Devenir un professionnel d'activité » avec le présupposer que la profession doit développer de nouvelles manières créatives de travailler avec les autres, en modelant ces nouvelles formes de travailler sur/et avec les autres.

Nous nous retrouvons donc face à trois défis : comment la formation des enseignants peut-elle faire la différence dès le début (connaissances) ; comment les futurs enseignants peuvent-ils être convaincus qu'ils sont qualifiés pour enseigner aux enfants avec des besoins additionnels (conviction) ; comment les futurs enseignants peuvent-ils apprendre de nouvelles stratégies de travail avec les autres (faire). Rouse (2008) synthétise ces défis en « savoir », « croire » et « faire ». Shulman, d'après Rouse (2008), désigne cette trilogie d'éléments incorporés dans la formation des enseignants en trois étapes : apprentissage de la tête ; apprentissage du cœur ; apprentissage de la main.

Concrètement, la tête correspond au développement de connaissances cognitives et de bases théoriques du métier. Le cœur représente le développement d'attitudes et de convictions éthiques et morales qui se reflètent sur le comportement. La main symbolise l'acquisition de compétences techniques et pratiques nécessaires pour mener à bien les fonctions essentielles du métier.

L'architecture des programmes de formation doit prendre en considération et examiner le profil des enseignants avec lesquels l'on souhaite travailler et développer ces caractéristiques au long du processus de formation.

En effet la formation des enseignants, surtout initiale, en plus du « savoir », doit rendre les enseignants capables de « savoir faire », en diminuant d'une certaine façon le fossé existant entre la théorie et la pratique. Ce savoir s'acquiert essentiellement grâce à la pratique pédagogique, au développement de fonctions dans un contexte naturel du processus d'enseignement et d'apprentissage identique à celui que les intéressés trouveront dans leurs futurs professionnels (AEDEE, 2011). De cette façon, les programmes formatifs doivent inclure des expériences pratiques d'éducation inclusive dans un environnement positif et encadré, avec des opportunités pour les personnes formées de vivre des expériences de succès et de réflexion en contexte inclusif et avec des contenus académiques en relation avec la politique et la législation en rapport à l'éducation inclusive. La création de telles opportunités pour la pratique de l'enseignement est essentielle afin de garantir que les futurs enseignants puissent réussir plus tard l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Ainsi la définition d'un programme de formation inclusive doit prendre en compte certains aspects : la nécessité de partage d'un cours commun et d'expériences pratiques ; des opportunités de collaborations, de consultation et de résolution de problèmes dans des environnements éducatifs ; le développement de compétences en gestion de comportement ; la construction d'expériences d'apprentissage efficaces et la gestion d'un programme inclusif

pour tous les élèves ; la compréhension des théories d'enseignement, des caractéristiques des handicapés ; les attitudes en rapport avec les handicapés et les questions éthiques et légales concernées par l'éducation inclusive. Un autre élément essentiel de la formation des enseignants réside dans les activités pratiques d'enseignement qui incluent des opportunités de collaboration, consultation et résolution de problèmes en environnement éducatif.

La création et la garantie d'opportunités pour la pratique en contexte de salle de classe requiert la mise en place de partenariats, un travail en groupe et un appui aux écoles pour que les futurs enseignants puissent témoigner et pratiquer la pédagogie inclusive transmise au cours de la formation et réciproquement, pour que les écoles deviennent de plus en plus inclusives envers tous les élèves (Sharma et al., 2013). Il existe ainsi la nécessité d'une meilleure compréhension et d'une meilleure connaissance au sujet des concepts d'inclusion de la part des enseignants et du partage d'exemples d'expériences positives qui puissent servir de motivation pour les enseignants afin qu'ils puissent appliquer et promouvoir les principes inclusifs (Maria, 2013).

L'étude réalisée par Santos (2015) sur le thème du modèle de formation d'enseignants pour l'éducation spécialisée, fait des propositions d'interventions regroupées sur les plans organisationnels, curriculaire et méthodologiques. Parmi l'éventail de propositions, les plus significatives et consensuelles au niveau organisationnel indiquent la nécessité de dilatation du temps de formation, de manière à permettre surtout, l'introduction de la pratique professionnelle, sous forme de stage, et l'approfondissement des domaines et des secteurs de spécialisation. L'étude recommande également l'introduction ou le renforcement de la thématique des besoins éducatifs spéciaux et de l'éducation inclusive dans les programmes de formation initiale des enseignants, en tant que mécanisme essentiel pour forger des enseignants au profil inclusif. En outre il fait aussi référence à l'importance de la formation continue pour les enseignants en activité, qui contribue pour le développement et la maturation professionnelle de ces derniers, et qui permet d'éveiller, ou pas, un intérêt particulier pour cette modalité éducative.

Au niveau curriculaire, l'étude recommande un recadrage de la structure curriculaire de la formation des enseignants de l'éducation spécialisée avec un redimensionnement et une révision de la désignation actuelle des domaines de spécialisation, pouvant consister en un découpage en domaines plus spécifiques d'intervention, en ayant pour objectif d'approfondir et de mettre en adéquation la préparation pour faire face aux exigences éducatives des élèves. En outre il paraît évident que les programmes de formation d'enseignants pour l'éducation spécialisée doivent considérer le facteur humain au niveau du développement du profil d'enseignants inclusifs.

Au niveau méthodologique il semble évident qu'il est nécessaire de renforcer ou d'insérer la composante pratique au sein de la formation d'enseignants pour l'éducation spécialisée. Dans ce but, il met en évidence l'introduction de pratiques professionnelles, telles que les stages professionnels, qui proportionnent des expériences de planification, enseignement et évaluation ainsi que d'articulation des différents services et ressources en accord avec les fonctions dédiées à l'enseignant de l'éducation spécialisée.

En résumé, « Nous avons besoin de cours développés sur les valeurs inclusives pour former les enseignants de l'éducation inclusive » (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) qui accueillent et répondent efficacement à tous les élèves, indépendamment de leurs profils de fonctionnalités.

Au Portugal, le Conseil National de l'Éducation a élaboré une recommandation sur les « Politiques Publiques de l'Éducation Spécialisée » (2014), dans laquelle il fait référence à la formation de professionnels pour une éducation inclusive dans les différents niveaux (spécialisée, initiale et continue).

Une école ayant pour mission la promotion du succès éducatif de tous ses élèves, garantissant une équité éducative, aussi bien dans l'accès que dans les résultats, présuppose l'établissement de principes d'orientation autour desquels celle-ci et ses professionnels s'organisent. La connaissance et l'appropriation de ces principes par tous les acteurs (dirigeants, enseignants, membres du personnel non enseignant), l'organisation des ressources et des moyens et la qualité d'intervention auprès des élèves sont des conditions fondamentales pour que les écoles deviennent de véritables espaces d'inclusion pour tous.

La formation et le profil des enseignants de l'éducation spécialisée a été, depuis toujours, une question largement commentée, et son importance largement admise comme fondamentale pour le développement de réponses éducatives qui promeuvent l'apprentissage de tous les élèves. D'égale importance est aussi la nécessité de garantir que le personnel non enseignant, notamment les assistants opérationnels, qui accompagnent les enfants et les adolescents avec des BES, possèdent le profil et la formation adéquats à leurs fonctions.

Dans le cas spécifique de la formation d'enseignants de l'éducation spécialisée, la qualité de la formation spécialisée, déjà mentionnée par des avis et des recommandations du CNE comme une fragilité, n'a pas connue d'améliorations significatives, et court en ce moment, des risques de dégradation et de plus grande inefficacité. La profusion de formations d'éducation spécialisée, aux qualités diverses et parfois douteuses et sans aucune régulation de la part de la tutelle, a permis un accès au système éducatif de professeurs qui ne sont pas préparés pour intervenir auprès d'enfants avec des BES et qui ne disposent pas du profil nécessaire pour cette mission.

Dans certains cas, la présentation aux concours dans le cadre de l'éducation spécialisée ne provient pas d'un choix intentionnel du parcours professionnel, mais plutôt de la possibilité d'obtenir un emploi ou un poste plus proche de son lieu de résidence, vu que les groupes de recrutement de l'éducation spécialisée permettent une plus grande facilité dans l'affectation des enseignants.

La question est d'autant plus primordiale en ce moment puisque la quasi-totalité des enfants avec des BES se trouve scolarisée. Cependant il y a toujours un manque d'intervention spécialisée d'enseignants et d'autres professionnels qui réunissent les compétences et les connaissances requises, notamment pour la conception et le développement de stratégies, de méthodologies et la mobilisation d'outils de soutien éducatif.

Le profil de compétences des enseignants en éducation spécialisée n'étant pas clairement défini, son rôle varie en fonction de l'interprétation individuelle ou de la volonté des structures

éducatives, rendant impossible de déterminer un ensemble de procédés commun à tous les enseignants de l'éducation spécialisée.

L'intégration des élèves avec des BES implique une préparation au niveau de l'organisation et de la gestion de l'école, mais aussi au niveau des attitudes et des pratiques pédagogiques des enseignants en contexte de salle de classe (formation initiale d'enseignants). De plus il est légalement prévu que les coordinateurs des programmes individuels soient obligatoirement soit les enseignants ayant en charge des classes, soit les professeurs principaux. Ainsi on présuppose que ces enseignants sont d'ores et déjà détenteurs des connaissances spécifiques qui leurs permettent de développer des procédés éducatifs promoteurs de l'apprentissage pour tous les élèves. Cependant à part la mise en place de la politique d'inclusion, les processus de formation initiale et continue des enseignants visant à les aider à répondre aux problématiques rencontrés dans les salles de classes n'ont pas été développés. La formation initiale des enseignants ne prévoit pas de modules obligatoires et spécifiques pour la conception et l'implémentation de stratégies, de méthodologies et d'outils de gestion curriculaires dans le cadre des disciplines/domaines disciplinaires, ni d'encadrement de la mise en place de stratégies éducatives pour les enfants et les jeunes ayant des BES.

Face aux restrictions et aux difficultés identifiées qui empêchent la mise en conformité des grandes orientations des politiques publiques dans le domaine de l'éducation spécialisée et la transformation des écoles en véritables espaces d'inclusion, le CNE a émis quelques recommandations, en particulier dans le domaine de la formation et de la qualification des enseignants.

En relation à la formation spécialisée en éducation spécialisée, qu'il soit développé des processus urgents et rigoureux de régulation des cours de formation spécialisée dans le cadre du recrutement d'enseignants de l'éducation spécialisée, avec un focus particulier sur leurs capacités scientifiques et dans leurs composantes de pratique pédagogique. Mais encore de faire en sorte que les cours de spécialisation en éducation spécialisée englobent des unités spécifiques qui permettent d'équiper les enseignants de stratégies et d'outils d'intervention auprès des élèves avec des BES, et avec supervision de leurs interventions éducatives.

En ce qui concerne la formation initiale pour les enseignants, qu'il soit développé des unités curriculaires qui permettent le développement de chaque domaine disciplinaire, en tenant compte de leurs adaptations aux élèves ayant des BES.

Par ailleurs, et dans le cadre de la formation continue, qu'il soit développé en urgence un plan de formation continue pour les différents intervenants dans le processus d'apprentissage des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs spéciaux (enseignants, dirigeants, personnel non enseignant), dans le cadre de la sensibilisation aux principes de l'éducation inclusive, de la Classification Internationale de Fonctionnalités et des autres stratégies et outils évalués. Qu'il soit réalisé en plus, des actions de formations continues pour les enseignants en général, et pour ceux de l'éducation spécialisée en particulier, visant au développement de stratégies et d'outils pour la promotion de l'apprentissage de tous les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, dans les différentes problématiques.

La Déclaration de Salamanque (1994) souligne que « La préparation adéquate de tout le personnel éducatif constitue un facteur clé pour la promotion des écoles inclusives ». Ainsi, il nous semble fondamental que nous fassions un voyage réfléchis autour de quelques références (IGE, ) qui pourront aider à nous diriger vers une école toujours plus inclusive.

#### VOYAGE AUTOUR DE RÉFÉRENCES POUR UNE ÉDUCATION (PLUS) INCLUSIVE

- L'école dispose d'un dispositif de réflexion et de recensement des difficultés de formation des enseignants et du personnel non enseignant, dans le cadre de l'éducation spécialisée / éducation inclusive.
- L'école organise des actions de formation / sensibilisation dans le cadre de l'éducation spécialisée / éducation inclusive, en mettant à profit ses ressources humaines pour dynamiser sa formation interne, en ciblant :
  - Les assistants opérationnels et les autres personnels non enseignants, en se focalisant sur le travail et les problématiques concrètes existant dans le contexte actuel de l'école.
  - Les enseignants, en se focalisant sur le travail et les problématiques concrètes existant dans le contexte actuel de l'école.
  - Les parents et les tuteurs.
  
- L'organisation de l'école assure une pratique plus réfléchie, collaborative et investigatrice, en ayant comme objectif l'apprentissage et le développement des élèves, du personnel non enseignant, des enseignants et des parents ou tuteurs.
- L'école organise des moments de réflexion / information avec les parents ou tuteurs des élèves ayant des BES sur les types de réponses éducatives de leurs enfants (implications en termes de certification, de vie scolaire, etc.)
- L'école développe des structures et des réseaux pour faciliter la recherche, la divulgation et l'échange d'expériences entre les équipes, les écoles, les associations professionnelles et les institutions de formation dans le cadre de l'éducation spécialisée / éducation inclusive.
- L'école organise des rencontres entre les enseignants de différents groupes scolaires pour la réflexion et l'échange de bons procédés en se focalisant sur l'éducation spécialisée / éducation inclusive, l'analyse et l'interprétation de la législation / des normes, dans le cadre des réponses éducatives différenciées.
- L'école met en place et développe, dans la lignée des modalités de formation centrées sur l'école, des projets de recherche et d'action collaboratifs, dans lesquels les enseignants participent de façon collégiale à la construction de connaissances professionnelles au travers de leurs implications dans les processus de réflexions des actions et au sujet de ces dernières.
- L'école promeut des conférences, des événements et des activités qui puissent constituer des moments de réflexion avec les élèves dans le but de les sensibiliser aux différences et à l'inclusion.

- L'école motive et valorise la participation des parents ou des tuteurs dans l'élaboration des documents structurants de l'activité scolaire et de planification de l'action éducative.
- Il existe des incitations de la part de l'école pour la formation continue des enseignants, orientées vers les besoins éducatifs des élèves, la différenciation et l'innovation pédagogique, la gestion des programmes éducatifs individuels, les adéquations curriculaires et les programmes spécifiques individuels.
- Le centre de formation se constitue comme un centre de recherche, d'innovation, de changement et de perfectionnement des pratiques, en favorisant les domaines de l'éducation spécialisée / éducation inclusive pour tous les enseignants, et en modalités de formations centrées sur des contextes réels et des pratiques professionnelles (exemple : ateliers de formation, cercles de travail, projets et stages).

*« Le succès n'est pas final, l'échec n'est pas fatal : c'est le courage de continuer qui compte ! »*

Winston Churchill