Éducation comparée / nouvelle série, n°18, pp 39 - 58

L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap : l'exemple de la Finlande[1]

Raija PIRTTIMAA
Département del'Education
Université de Jyväskylä
Finlande
et Minna PUUSTINEN
EA 7287 Grhapes, INS HEA, Suresnes
France

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse comparative dans le temps de la scolarisation des élèves en situation de handicap en Finlande, et notamment de ceux avec déficience intellectuelle. Après une présentation chronologique des textes officiels (lois, arrêtés, amendements, rapports de comités, etc.) ayant façonné la scolarisation de ces élèves depuis le début du 20e siècle jusqu'à aujourd'hui, nous considérons cette évolution en termes de paradigmes (ségrégation, réhabilitation, soutien).

MOTS CLÉS

Finlande, politiques publiques, inclusion, handicap, déficience intellectuelle

ABSTRACT

The article presents a time-based comparative analysis of the schooling of students with disabilities, and especially of those with intellectual disability in Finland. After a chronological presentation of the official texts (laws, decrees, amendments, committee reports, etc.) that have modeled the schooling of these students from the beginning of the 20th century till today, we consider this evolution in terms of paradigms (segregation, rehabilitation, support).

1 Nous remercions chaleureusement Nathalie Lewi-Dumont pour sa relecture.

Aujourd'hui, en Finlande, l'école fondamentale de neuf ans (7-16 ans) coïncide avec l'instruction obligatoire. Il s'agit d'une scolarité unifiée dans la mesure où le passage entre l'école élémentaire et le collège a été supprimé pour « garantir à chaque élève une expérience d'apprentissage cohérente et indivisible tout au long de sa scolarité obligatoire » (Puustinen, 2007, p. 198). Afin de garantir l'égalité la plus stricte entre les enfants, l'école fondamentale est totalement gratuite : le coût des manuels, des repas et des transports est notamment intégralement pris en charge par les municipalités.

Cet article s'intéresse à la scolarisation des élèves en situation de handicap, et notamment de ceux avec déficience intellectuelle (DI) en Finlande. Plus précisément, il adopte une perspective comparative en analysant l'évolution de la scolarisation de ces élèves dans le temps, depuis le début du 20e siècle (date de la publication du premier texte faisant explicitement référence à la scolarisation des enfants vulnérables) jusqu'à aujourd'hui. Des études précédentes ayant montré que l'évolution de l'éducation et, d'une manière générale, du statut des personnes en situation de handicap pouvait être illustrée grâce à la notion de paradigme (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006 ; Saloviita, Lehtinen, & Pirttimaa, 1997 ; Smull & Bellamy, 1991 ; Taylor, 1988), nous proposerons, après une présentation chronologique des grandes réformes ayant contribué à la scolarisation des élèves en situation de handicap, et notamment de ceux avec DI en Finlande[1], de considérer cette évolution en termes de paradigmes.

Les grandes réformes relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap

Le rapport du comité sur le devoir d'instruction de 1907[2], qui a précédé la loi de 1921 (voir ci-dessous), recommande de libérer du devoir d'instruction les enfants malades ou issus d'un milieu

1 Les textes (lois, arrêtés, amendements, rapports de comités, programmes cadre nationaux, etc.) utilisés dans cet article font explicitement référence soit à l'éducation ou à la scolarisation des élèves en situation de handicap soit à l'éducation ou à la scolarisation de tous les enfants, sans distinction. Ainsi, par exemple, nous ne commentons pas le premier arrêté instaurant la scolarisation des enfants à l'école élémentaire, publié en 1866 (Kansakouluasetus 11/5) car il ne remplit pas ce critère.

2 Komiteanmietintö oppivelvollisuudesta 12A/1907.

familial pitoyable ainsi que les enfants des zones rurales sans potentiel de développement (Ahonen, 2014) ; ils pouvaient être placés dans des institutions de soins à caractère public où on leur proposait des activités de stimulation, de l'enseignement des compétences pratiques et une place dans un logement collectif (Malinen, 1992). Pourtant, les premières écoles destinées à l'instruction des enfants vulnérables avaient été fondées dès les années 1840 grâce au travail des associations caritatives et de l'église[3]. Ces écoles – des internats destinés à des enfants évalués comme ayant un potentiel de développement (Kivirauma, 2015) – étaient réservées aux déficients sensoriels (soit aveugles et sourds-muets) et aux débiles mentaux légers, selon la terminologie de l'époque (Harjula 1996) et avaient souvent comme objectif de leur apprendre à vivre de leur travail.

La loi de 1921[4], qui instaure l'instruction obligatoire généralisée, marque le début historique de l'enseignement scolaire destiné à tous les enfants. Elle est sous-tendue par une aspiration forte pour l'égalité : les filles comme les garçons doivent être instruits, et l'instruction est organisée dans les villes et les campagnes, en finnois et en suédois[5]. Le principe d'accessibilité dicte la construction des écoles, le trajet domicile-école ne devant pas dépasser cinq kilomètres. L'une des conséquences de cette loi est également l'organisation de l'enseignement, essentiellement dans les plus grandes villes, pour les enfants en situation de handicap et ceux qui apprennent lentement (Ahonen, 2014).

Deux textes ayant trait à la scolarisation des enfants en situation de handicap sont publiés en 1958. D'une part, le rapport du comité sur la formation des enseignants spécialisés[6] marque le début de la formation systématique des enseignants spécialisés, sous forme d'études supérieures ; jusque-là, les enseignants spécialisés finlandais avaient acquis leurs compétences sur le modèle de l'apprentissage, en travaillant dans des écoles spécialisées. D'autre part, la loi sur les déficients mentaux[7] précise l'organisation de

3 Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47.

4 Laki oppivelvollisuudesta 101/1921.

5 Le finnois et le suédois sont les deux langues officielles de la Finlande.

6 Erityisopettajain koulutuskomitean mietintö 4/1958.

7 Vajaamielislaki 107/1958.

l'enseignement à destination des élèves avec DI qui étaient tenus à l'écart du système scolaire ordinaire : différentes unités de service relevant du secteur social sont chargées d'organiser l'enseignement pour eux, souvent dans le cadre des activités de garderie ou de stimulation.

À la fin des années 1960, la Finlande entame une large réforme législative[8] modifiant en profondeur l'enseignement scolaire. Cette réforme mise en œuvre progressivement entre 1972 et 1977 (Repo, 2010) et qui aboutit à la création de l'école fondamentale (Ahonen, 2014), met fortement l'accent sur l'équité et les droits égaux de tous les citoyens à l'éducation. Il est décidé que l'ensemble d'une classe d'âge serait formé dans une école de 9 ans (mais les enfants avec DI continuent d'en être tenus à l'écart). L'enseignement spécialisé à temps partiel, pratiqué dans une certaine mesure depuis les années 1940 (Kivirauma, 2010), acquiert un statut officiel dans l'arrêté relatif à l'école fondamentale[9]. Il est assuré individuellement ou en petits groupes par des enseignants spécialisés ayant bénéficié d'une formation élargie[10] (Takala, Pirttimaa, & Törmänen, 2009).

Dans les années 1970, on crée également des programmes d'enseignement adaptés pour les élèves avec une DI légère (1979[11]), des groupes pour des élèves inadaptés et de nouvelles écoles et nouveaux groupes spécialisés. Enfin, le nombre d'enseignants spécialisés itinérants, passant d'une école à l'autre, augmente également dans les années 1970.

Un vaste travail législatif et de développement lié à l'enseignement des enfants en situation de handicap commence dans les années 1980. L'université de Jyväskylä, les communes qui organisent des services pour les personnes avec DI ainsi que les associations de personnes handicapées y participent particulièrement activement. Cela aboutit d'abord à l'admission

8 Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän perusteista HE 44/1967 ; laki koulujärjestelmän perusteista 467/1967 ; peruskouluasetus 443/1970 ; opettajankoulutuslaki 844/1971; koulutuskomitean mietintö 52/1973.

9 Peruskouluasetus 443/1970.

10 Par opposition à une formation spécifique ou pointue.

11 Sosiaalihallitus (1979). Harjaantumiskoulun opetussuunnitelma : yleinen osa ja sisältöalueet. Helsinki : Valtion painatuskeskus.

des enfants avec DI moyenne à l'école fondamentale[12] ; les enfants avec DI sévère ou profonde restent sous la responsabilité éducative du secteur social. Par la suite, l'arrêté sur l'école fondamentale de 1984[13] rend possible l'organisation de l'enseignement spécialisé en dehors des classes spécialisées. Cet assouplissement permet désormais d'offrir de l'enseignement spécialisé à temps partiel à tout élève (qu'il soit en situation de handicap ou non) ayant besoin, selon les observations des parents et/ou enseignants, d'être soutenu dans ses apprentissages, sans qu'il soit nécessaire de le transférer dans l'enseignement spécialisé (Itkonen & Jahnukainen, 2010)[14]. Enfin, le travail concernant la scolarisation des élèves avec DI se poursuit. Il donne lieu, en 1987, à la publication des programmes d'enseignement propres aux élèves avec DI sévère et profonde[15]. Ils décrivent, dans quatre domaines d'activité (compétences cognitives, sociales et de communication ainsi que celles liées à la vie courante), le développement normal d'un enfant de 0 à 2 ans, et l'enseignement vise à atteindre ces objectifs de développement. A peu près en même temps, on commence également à former des enseignants spécialisés pour ce dernier groupe d'élèves exclu de l'école fondamentale (Ikonen, 1987).

Jusqu'à la fin des années 1980, les enseignants spécialisés reçoivent une formation spécifique pour enseigner par exemple à des élèves avec déficience visuelle, auditive ou intellectuelle ou des élèves avec handicap moteur. Dans les années 1990, ce type de formation, fondé sur une conception psycho médicale du handicap est remplacé par une formation élargie. Autrement dit, pendant leur formation, les enseignants spécialisés se familiarisent, de manière élargie à tout le champ de l'éducation spécialisée et adaptée ou ce que l'on appelle en France ASH, l'objectif étant de former des enseignants qui seraient des « apprenants tout au long de la vie ». La formation d'un enseignant spécialisé inclut la formation pédagogique de base de l'enseignant (du professeur de

12 Peruskoululaki 476/1983.

13 Peruskouluasetus 718/1984.

14 Depuis, l'enseignement spécialisé à temps partiel s'est développé de plus en plus, et il constitue aujourd'hui la manière la plus courante de soutenir l'apprentissage (Jahnukainen, 2014).

15 Opetusministeriö (1989). Opetusministeriön työryhmän muistio n° 5.

jardin d'enfants, du professeur des écoles ou du professeur de lycée et de collège)[16].

A partir des années 1990, le thème de l'inclusion est de plus en plus fréquemment abordé par les autorités scolaires (cf. par ex. loi sur l'enseignement fondamental[17] ; Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen, 1996) mais aussi relayé dans l'actualité, par exemple via les associations de parents, les organisations de personnes handicapées ou encore le magazine du syndicat d'enseignants[18]. Il était également important de développer l'inclusion car l'augmentation régulière du nombre d'élèves bénéficiant de l'enseignement spécialisé commençait à poser problème. En effet, pendant de nombreuses années, la proportion d'élèves bénéficiant de l'enseignement spécialisé avait stagné autour de 3%, mais à partir de la fin des années 1990, cette proportion s'est mise à augmenter de manière constante et importante, notamment pour ce qui concerne l'enseignement spécialisé à temps partiel (Tilastokeskus, 2010)[19] ; dans certaines communes, jusqu'à plus de 10% de tous les élèves ont ainsi bénéficié de l'enseignement spécialisé. Plusieurs raisons semblent expliquer cette évolution, parmi elles une forte confiance en l'enseignement spécialisé, la possibilité donnée aux écoles de sélectionner leurs élèves, des changements dans la manière de constituer les statistiques et de poser les diagnostics, l'accent mis plus fortement sur les besoins pédagogiques individuels ou encore l'augmentation du nombre de difficultés (Saine, 2010). Le nombre d'écoles spécialisées n'a pas diminué non plus, même si c'était l'objectif recherché (Tilastokeskus, 2004). En 1997, l'école

16 Il est à noter que jusqu'à aujourd'hui, la formation des enseignants spécialisés pour des élèves avec DI est restée séparée de celle des autres enseignants spécialisés (les pré-requis ne sont pas les mêmes dans la mesure où on peut accéder à la formation d'enseignant spécialisé pour des élèves avec DI sans avoir suivi, au préalable, la formation pédagogique de base de l'enseignant ; cf. asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998).

17 Perusopetuslaki 628/1998.

18 Plus de 90% des enseignants finlandais adhèrent au syndicat d'enseignants, Opetusalan ammattijärjestö (OAJ).

19 Il est toutefois à noter que jusqu'à récemment, les statistiques sur ces questions manquent d'uniformité (Lintuvuori, 2015).

fondamentale a enfin accepté d'accueillir tous les enfants sans exception[20].

Après le changement de millénaire, le ministère de l'Éducation a mené une réflexion sur sa stratégie d'enseignement spécialisé[21]. Cela a servi de point de départ pour un projet de développement dont l'objectif était de considérer l'enseignement spécialisé notamment à travers le prisme de l'inclusion (cf. Oja, 2012, par exemple).

Un nouveau modèle de soutien à trois étapes est alors inculqué dans les écoles, à la place de l'ancien modèle à deux étapes[22]. En effet, jusque-là, le soutien fourni aux élèves qui en avaient besoin était soit général soit spécial. Dans le nouveau modèle, une nouvelle étape intermédiaire – celle du soutien intensif – a été ajoutée entre les deux. À toutes les étapes, ce sont en général les enseignants qui prennent les décisions concernant le soutien. Le soutien général est destiné aux élèves pouvant bénéficier d'un soutien temporaire, en général délivré dans le cadre des groupes d'enseignement ordinaire. Le soutien intensif, quant à lui, est plus accentué et plus durable dans le temps que le soutien général. Selon Björn, Koponen et Fuchs (2015), il est souvent fourni dans des situations où des élèves bénéficient d'un enseignement individualisé à cause par exemple de difficultés liées à l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques. Les élèves bénéficiant d'un soutien spécial, enfin, obtiennent de l'aide encore plus intensive ou systématique et plus durable dans le temps ; de plus, on leur prépare un projet individualisé d'enseignement qui peut couvrir une ou plusieurs disciplines ou objectifs[23]. Actuellement, environ 7% des écoliers bénéficient d'un soutien spécial, et environ 16% reçoivent un soutien intensif. Parmi ces élèves, environ 19% sont scolarisés en classe ordinaire, environ

20 Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta, HE 159/1996.

21 Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47.

22 Perusopetuslaki : laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet : opetushallituksen määräys 51/011/2010.

23 Le terme « enseignement spécialisé » n'a pas été abandonné, il correspond à un type de soutien possible (dans le cadre du soutien intensif ou spécial).

28% sont en classe spécialisée et 11% fréquentent une école spécialisée (Tilastokeskus, 2016).

L'enseignement est aujourd'hui organisé « autant que possible » dans un contexte ordinaire (Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education, & CIMO, 2014, p. 8). Si l'école de proximité n'offre pas d'enseignement adapté à l'enfant, celui-ci peut être scolarisé ailleurs : les groupes à petits effectifs, les classes et les écoles spécialisées restent des options possibles, prévues par la loi. Les décisions concernant les placements sont prises par les enseignants de l'école en collaboration avec les parents ou tuteurs légaux.

Le programme cadre national[24] est aujourd'hui le même pour tous les élèves de l'école fondamentale[25]. L'élève avec DI peut étudier les mêmes disciplines que les autres, ou bien les disciplines et les nombres d'heures sont décidés pour chaque enfant séparément. Le « programme par domaine d'activité », destiné aux élèves les plus sévèrement handicapés, est resté pendant longtemps un document à part. Il est aujourd'hui intégré au programme cadre national destiné à tous.

L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap en Finlande : le découpage en trois paradigmes

Dans la littérature, on utilise trois paradigmes pour illustrer l'évolution de l'éducation des personnes en situation de handicap (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006 ; Saloviita et al., 1997 ; Smull & Bellamy, 1991 ; Taylor, 1988) : le paradigme de la ségrégation, celui de la réhabilitation et enfin celui du soutien (cf. Figure 1).

24 A la différence des programmes français, les programmes d'enseignement finlandais correspondent à un programme cadre national ou « curriculum » définissant seulement les grandes lignes (objectifs et contenus fondamentaux, principes régissant l'évaluation, le bien-être et l'orientation des élèves, etc.). Les prestataires de services éducatifs (la plupart du temps les municipalités) rédigent le programme d'enseignement détaillé, dans le respect de ce programme cadre national.

25 Opetushallitus (2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 20110:20.

PARADIGME DE LA SÉGRÉGATION	
ségrégation	institutions et leurs écoles
↓	
PARAGIGME DE LA RÉHABILITATION	
intégration, normalisation	environnements les moins restreignants : écoles et classes spécialisées
↓	
PARADIGME DU SOUTIEN	
inclusion, participation, égalité	environnements ordinaires

Figure 1. **Les changements de paradigme dans les services et l'enseignement des enfants en situation de handicap (d'après Ladonlahti & Naukkarinen, 2006, cités par Ladonlahti 2004 ; Saloviita et al., 1997 ; Smull & Bellamy 1991 ; Taylor et al., 1988).**

Ce qui caractérise le paradigme de *la ségrégation*, c'est que l'on réagit aux personnes différentes au sein d'une société en les isolant des personnes « normales », par exemple en les plaçant dans des institutions spécialisées (Saloviita et al., 1997). La création des institutions spécialisées coïncide avec l'augmentation de l'urbanisation : arrivées en ville, les familles n'avaient plus les mêmes possibilités de s'occuper de leurs membres handicapés qu'à la campagne. Les personnes en situation de handicap sont donc isolées et regroupées. On espère également qu'en agissant ainsi on peut les empêcher d'exercer un effet affaiblissant sur la société. Leur éducation a pour but de les rendre autonomes au sein de l'institution, y compris pour le travail : souvent, il leur est impossible d'en sortir pour poursuivre leurs études, pour travailler ou pour habiter seuls (Harjula, 1996). Le placement en institution est considéré alors comme une solution moralement et éthiquement acceptable ainsi qu'économiquement rentable (Saloviita et al., 1997).

Malgré l'ethos égalitaire des années 1920 en Finlande, les institutions spécialisées et les internats continuent de refléter la conception dominante de la société concernant le handicap et les besoins des personnes handicapées. On considère que l'incapacité d'apprendre, de travailler ou de vivre en société est liée à leur différence (Patton, 2000 ; Schreenberger, 1987) et qu'ils ont besoin de la protection offerte par l'institution ; il s'agit également de protéger la société des influences dégénératives non souhaitées. Malgré la loi de 1921, le devoir d'instruction n'a pas été accompli par les élèves peu performants ni ceux avec un handicap physique ou une santé fragile (Valta, 2002) ; les « débiles mentaux » (appelés par la suite « déficient**s** mentaux ») ainsi que les « nuisibles » et les « inutiles » sont dispensés de l'obligation d'instruction pendant plusieurs dizaines d'années[26].

Selon les auteurs cités au début de cette partie, le paradigme de *la réhabilitation* devient réalité à partir du moment où les personnes en situation de handicap sont mieux acceptées dans la société. Les notions de normalisation, d'intégration et d'environnement le moins restreignant constituent les valeurs de base de ce paradigme. Des écoles et des classes spécialisées sont créées ; tout le soutien nécessaire aux apprentissages est fourni au sein d'un environnement spécialisé. L'idéal poursuivi est que, lorsque l'élève atteint les objectifs fixés par l'éducation spécialisée, il ait la possibilité d'être transféré dans l'enseignement ordinaire. En somme, c'est à l'élève lui-même d'évoluer.

Selon ces critères, on pourrait peut-être considérer, dans une certaine mesure, que la construction des écoles spécialisées pour les enfants en situation de handicap et ceux qui apprennent lentement dans les plus grandes villes finlandaises suite à la publication de la loi de 1921 était un signe avant-coureur du passage vers le paradigme de la réhabilitation, même si ces écoles ne permettaient pas le retour dans l'enseignement ordinaire. Cependant, les textes publiés en 1958 sont les premiers à refléter fortement le paradigme de la réhabilitation. Les citoyens handicapés sont mieux acceptés dans la société, et la formation

26 Ihan epänormaalia – vammaisuuden historia Suomessa. Consulté sur http://tkm.fi/ihan_epanormaalia_multimedia/fi/

professionnelle des invalides de guerre renforce l'idée de la réhabilitation comme une solution éthiquement et moralement satisfaisante.

Dans le domaine de l'éducation, on recherche, suivant les principes de l'idéologie de normalisation (Nirje, 1969, 1993), des solutions qui se rapprochent le plus possible de l'ordinaire. La normalisation est ainsi réalisée en intégrant des classes spécialisées au sein des écoles ordinaires à chaque fois que c'est possible. L'on s'attend à ce que l'intégration physique conduise à son tour à l'intégration sociale puis à l'intégration complète (par ex. Moberg, 2001). Pendant cette période, l'objectif est aussi de regrouper ensemble le plus grand nombre possible d'enfants ayant le même handicap ou difficulté d'apprentissage et dont on estime qu'ils ont besoin de mesures d'enseignement inhabituelles[27]. À chaque groupe ainsi constitué correspondent des programmes fondés sur le handicap de ces élèves.

Enfin, lorsque l'on commence à considérer les personnes en situation de handicap comme une minorité discriminée, la société fait face à des exigences d'égalité. La pleine participation des personnes en situation de handicap, l'accessibilité de l'environnement ordinaire ainsi que l'égalité deviennent les valeurs du nouveau paradigme du *soutien* (Saloviita et al., 1997). Les citoyens en situation de handicap ont le droit d'exiger d'avoir accès au soutien dont ils ont besoin, dans l'environnement de leur choix. Dans une école qui suit le principe du paradigme du soutien, « l'intensité du soutien et des services est régie dans l'environnement d'apprentissage naturel de l'enfant » (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006, p. 345). Tous les enfants sont scolarisés dans des conditions ordinaires et y reçoivent le soutien dont ils ont besoin. L'environnement naturel renvoie à l'école la plus proche du domicile que l'enfant fréquenterait s'il n'était pas en situation de handicap ou évalué comme ayant besoin de l'enseignement spécialisé/spécial.

En Finlande, malgré la discussion et le travail sur l'inclusion à partir des années 1990, les structures existantes prévues pour l'organisation de l'enseignement scolaire sont maintenues,

27 Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47.

notamment dans l'enseignement à destination des élèves avec DI ; d'une manière générale, plus le handicap de l'enfant est sévère, plus les environnements d'apprentissage ségrégés restent plébiscités. Cependant, l'enseignement des élèves avec DI s'est progressivement rapproché de celui des autres. Le nombre d'écoles spécialisées a diminué, et leurs classes d'enseignement sont volontiers placées dans des écoles ordinaires. En 2007, 60% des groupes d'enseignement d'enfants les plus sévèrement handicapés étaient physiquement complètement séparés du reste de l'enseignement, alors qu'environ dix ans plus tard, seul un groupe sur quatre était ainsi séparé (Pirttimaa, Kokko, Räty, Kontu, Pesonen & Ojala, 2015 ; Pirttimaa, Räty, Kokko, & Kontu, 2015).

Lorsque des élèves avec DI sont scolarisés en milieu ordinaire, ils partagent généralement les fêtes et autres événements avec tous les autres élèves. Les récréations, pauses déjeuner et transports scolaires ainsi que les cours d'arts, de musique et de sport sont également souvent communs à tous. Les enseignants spécialisés semblent souhaiter l'intégration partielle de ces élèves. En effet, seuls 17% des enseignants spécialisés interrogés ont considéré que l'enseignement à temps plein en classe spécialisée est efficace (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa, 2015) ; à côté de l'enseignement en classe spécialisée, ils souhaitaient la mise en place de l'intégration, toujours réalisée en tenant compte des besoins individuels de l'élève.

En Finlande, il existe également des écoles où les enfants avec DI sont dans le même groupe et apprennent avec les autres élèves. Certaines parmi elles ont par exemple développé un modèle d'inclusion de groupe dans lequel un petit groupe d'enfants avec DI est scolarisé dans la même classe avec leurs pairs d'âge (Hellström, 2012). Les parents ont été très actifs dans ce type de travail de développement, avec les directeurs d'établissement et les enseignants. Les enseignants sont aidés par l'enseignant spécialisé de leur école, et les accompagnants des élèves en situation de handicap ainsi que, dans certains cas, les autres professionnels qui peuvent soutenir la scolarité de l'enfant (Lehti,

2009). Les assistants scolaires[28] travaillant dans les écoles peuvent également aider dans les classes. Le co-enseignement ou l'enseignement par pairs s'est avéré être une solution fructueuse y compris dans des groupes d'enseignements incluant des élèves en situation de handicap (Lehti, 2009). Les situations inclusives restent encore rares dans l'enseignement des élèves avec DI (Lehti, 2016).

Conclusion

L'objectif de cet article était de réaliser une analyse comparative en détaillant l'évolution, depuis le début du 20e siècle jusqu'à aujourd'hui, de la scolarisation des élèves en situation de handicap, et notamment de ceux avec DI. Après une présentation chronologique des textes officiels (lois, arrêtés, rapports de comités, etc.) ayant façonné la scolarisation des élèves en situation de handicap en Finlande, nous avons proposé de considérer cette évolution en termes de paradigmes.

L'un des enseignements que ces deux présentations (chronologique puis en termes de paradigmes) nous permettent de tirer est incontestablement que les différents paradigmes ont existé en parallèle en Finlande, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants avec déficience intellectuelle (DI). Autrement dit, les changements de paradigme – de la ségrégation vers la réhabilitation puis de la réhabilitation vers le soutien – n'ont pas été des révolutions brusques ; les courants de pensée dominants ont évolué peu à peu. Dans les années 1970, par exemple, la Finlande a réalisé une réforme radicale de son enseignement scolaire, fondée sur les idéaux de l'égalité. Même si l'objectif affiché était une scolarité gratuite et obligatoire de neuf ans pour tous les enfants, ceux avec DI ont été confinés dans des écoles spécialisées. D'une manière

I Il s'agit d'un nouveau métier : ces personnes ont suivi une formation professionnelle et sont embauchées par les écoles (comme les enseignants), elles ne sont donc pas des accompagnants d'un élève en particulier. Leur rôle est d'aider en classe, y compris des élèves individuellement ainsi que l'enseignant. Elles peuvent également animer des ateliers sur le temps périscolaire.

générale, alors que les principes de réhabilitation et d'intégration occupaient une place importante dans les services proposés aux personnes en situation de handicap, l'enseignement spécialisé ségrégé a augmenté : un réseau national d'institutions pour personnes avec DI a vu le jour par exemple. Différentes visions et pratiques ont donc coexisté au sein de la société finlandaise.

Si on observe toute l'histoire de l'école en Finlande, on remarque que les élèves avec DI ont été admis à l'école relativement tardivement, et que même ceux qui ont bénéficié d'un enseignement sont restés marginalisés. La conception de ce que sont la DI, l'éducabilité ou le potentiel d'apprentissage n'évoluent pas nécessairement très vite. Rappelons qu'il n'y a pas si longtemps, les personnes avec DI ont été dispensées des études car on estimait qu'elles n'étaient pas capables d'apprentissages et qu'elles avaient besoin de la protection offerte par les institutions. Encore aujourd'hui, dans l'enseignement à destination des élèves avec DI, tous les paradigmes (ségrégation, réhabilitation, soutien) existent en parallèle.

L'évolution de l'inclusion dans l'école finlandaise a été décrite comme ayant été très modérée (Hakala & Leivo, 2015) ; certains auteurs considèrent même que l'inclusion a été passée sous silence (Saloviita, 2006). Les changements concernant les enfants avec DI ont été lents, et l'éducation de ces enfants a semblé toujours trainer (loin) derrière l'évolution générale de l'école et l'enseignement des autres élèves ayant besoin de soutien. En un peu plus de cent ans on a toutefois évolué d'une ségrégation complète vers l'intégration et une école commune à tous.

Green (1980) considère que l'école en général change et évolue lentement. Selon lui, les réformes touchent en dernier lieu ceux qui entrent dans le système en dernier, peut-être avec un décalage de plusieurs années. Selon plusieurs auteurs, les enseignants sont les acteurs clés des réformes de l'école (Ryan & Joong, 2005 ; Thuneberg & Vainikainen, 2016), mais il ne faut pas perdre de vue que l'intégration et l'inclusion scolaires avancent surtout grâce à la collaboration des écoles, des enseignants et des familles. En Finlande, les réformes de l'enseignement spécialisé ont été traditionnellement réalisées en collaboration entre des professionnels de l'enseignement, des enseignants et des

politiques (Jahnukainen, 2011), des associations de parents et des organisations de personnes handicapées ayant commencé à prendre position sur l'enseignement des élèves en situation de handicap relativement récemment (Saloviita, 2009). Même si, actuellement, les conditions de scolarisation des élèves avec DI sont très proches de l'ordinaire, nous ne devons pas relâcher les efforts communs.

Références bibliographiques

AHONEN, S. (2014). Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä ? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere, Finlande : Vastapaino.

BJÖRN, P., ARO, M., KOPONEN, T., & FUCHS, L. (2015). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. Learning Disability Quarterly, 39, 58-66.

BLOM, H., LAUKKANEN, R., LINDSTRÖM, A., SARESMA, U., & VIRTANEN, P. (Eds.). (1996). Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96. Helsinki, Finlande : Yliopistopaino.

GREEN, T. (1980). Predicting the behavior of educational system. Syracuse, Italie : Syracuse University Press.

HAKALA, T. J., & LEIVO, M. (2015). Inkluusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus ja Aika, 9(4), 8-23.

HARJULA, M. (1996). Vaillinaisuudella vaivatut – vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokeskustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle. Helsinki, Finlande : SKS, Biblioteca historica 15.

HELLSTRÖM, M. (2012). Mihin koulunkäyntiavustajia (muka) tarvitaan ? Téléchargé sur http://pedagogiikkaa.blogspot.fi/2012/06/mihin-koulunkayntiavustajia-muka.html

IKONEN, O. (Ed.). (1987). Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen. Jyväskylä, Finlande : Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, Teoriaa ja käytäntöä 45.

ITKONEN , T., & JAHNUKAINEN, M. (2010). Disability of learning difficulty ? Politicians or educators ? Constructing special education in Finland and the United States. Comparative Sociology, 9, 182- 201.

JAHNUKAINEN, M. (2011). Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education

in Alberta (Canada) and Finland. Scandinavian Journal of Educational Research, 55, 489-502.

JAHNUKAINEN, M. (2014). Special education in Finland. In Reynolds, C. R., Vannest, K. J., & Fletcher-Janzen, E. (Eds.), Encyclopedia of special education : A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals (pp. 1064-1066). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.

KIVIRAUMA, J. (2010). Erityisopettajaksi kouluttautuminen ennen erityisopettajakoulutusta. Kasvatus ja Aika, 4(4), 91-120.

KIVIRAUMA, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. In Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (Eds.), Erityispedagogiikan perusteet (pp. 25-41). Jyväskylä, Finlande : PS-kustannus.

KOKKO, T., PESONEN, H., POLET, J., KONTU, E., OJALA, T., & PIRTTIMAA, R. (2014). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Téléchargé sur : http://www.peda.net/img/portal/3010918/veturiraportti04022014.pdf?cs=1394801201

LADONLAHTI, T. (2004). Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. Jyväskylä, Finlande : Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 255.

LADONLAHTI, T., & NAUKKARINEN, A. (2006). Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. Kasvatus, 37, 343-358.

LEHTI, S. (2009). Ryhmäintegraation toteutusta Espoossa. In Saloviita, T. (Ed.), Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen (pp. 59-69). Jyväskylä, Finlande: PS-kustannus.

LEHTI, S. (2016). Työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen asema osana ammatillisen koulutuksen kenttää. In Pietiläinen, E. (Ed.), Tiedosta teoiksi ja takaisin. Puheenvuoroja erityisen tuen käytännöistä (pp. 122-134). Helsinki, Finlande : Kehitysvammaliitto ry.

LINTUVUORI, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. In M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen (Eds.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen – koulutuspoliittisen muutoksen tutkimusperustainen analyysi (pp. 43-76). Jyväskylä, Finlande : Kasvatustieteellisen tutkimusseuran julkaisu 67.

MALINEN, S. (1992). Nuo syyttään kurjat ja puutuvaiset. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 61. Helsinki, Finlande : Kehitysvammaliitto ry.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION, & CIMO (2014). Aperçu du système éducatif finlandais. Téléchargé sur www.oph.fi/download/160267_apercu_du_systeme_educatif_finlandais.pdf

MOBERG, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. In Murto, P., Naukkarinen, A., & Saloviita, T. (Eds.), Inkluusion haaste koululle (pp. 82-95). Jyväskylä, Finlande : Gummerus.

NIRJE, B. (1969). The normalization principle and its human management implication. In Kugel, R., & Wolfensberger, W. (Eds.), Changing patterns in residential services for the mentally retarded (pp. 179-195). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.

NIRJE, B. (1993). The normalisation principle 25 years later. In Lehtinen U., & Pirttimaa, R. (Eds.), Arjessa tapahtuu ! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta (pp. 1-25). Jyväskylä, Finlande : Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

OJA, S. (Eds.). (2012). Kaikille kelpo kouluun. Kolmiportaisen tuen toteutuminen. Jyväskylä, Finlande : PS-Kustannus.

PATTON, J. (2000). Educating students with mild mental retardation. Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 15(2), 80-90.

PIRTTIMAA, R., KOKKO, T., RÄTY, L., KONTU, E., PESONEN, H., & OJALA, T. (2015). Intensive special educational needs and the development of inclusive practices in Finland. In Dovigo, F.,

Favella, C., Gasparini, F., Pietrocarlo, A., Rocco, V., & Zappella, E. (Eds.), Special education needs and inclusive practices. An international perspective (pp. 150-154). Bergamo, Italie : Università di Bergamo.

PIRTTIMAA, R., RÄTY, L., KOKKO, T., & KONTU, E. (2015). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. In Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., & Vainikainen, M.-P. (Eds.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen – koulutuspoliittisen muutoksen tutkimusperustainen analyysi (pp. 179-200). Jyväskylä, Finlande : Kasvatustieteellisen tutkimusseuran julkaisu 67.

PUUSTINEN, M. (2007). Regard international : l'exemple finlandais. In Demarcy, D., & Zakhartchouk, J.-M. (Eds.), Réussir le passage de l'école au collège (pp. 197-202). Amiens : CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques, collection « Repères pour agir ».

REPO, A. (2010). Koulutuksen niukkuudesta koulutuksen valintamyymälään. Tilastokeskuksen Hyvinvointikatsaus, 2. Téléchargé sur http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2010_02.html

RYAN, T. G., & JOONG, P. (2005). Teachers' and students' perceptions of the nature and impact of large-scale reforms. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 38, 1-21.

SAINE, H. (2010). Erityisopetukseen osallistuvien määrä kasvaa perusopetuksessa – mitä on tapahtunut ? Téléchargé sur http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1111140705_i_saine.pdf

SALOVIITA, T. (2006). Erityisopetus ja inkluusio. Kasvatus, 37, 326-342.

SALOVIITA, T. (2009). Inclusive education in Finland : A thwarted development. Zeitschrift fur Inklusion-online.net, 1.

SALOVIITA, T., LEHTINEN, U., & PIRTTIMAA, R. (1997). Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Jyväskylä, Finlande : Jyväskylän yliopisto.

SCHEERENBERGER, R. C. (1987). The history of mental retardation. Quarter century of promise. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.

SMULL, M. W., & BELLAMY, G. T. (1991). Community services for adults with disabilities. Policy challenges in the emerging

support paradigm. In Meyer, L. H., Peck, C., & Brown, L. (Eds.), Critical issues in the lives of people with severe disabilities (pp. 527-536). Syracuse, Italie : Syracuse University Press.

TAKALA, M., PIRTTIMAA, R., & TÖRMÄNEN, M. (2009). Inclusive special education : The role of special education teachers in Finland. British Journal of Special Education, 36, 162-173.

TAYLOR, S. J. (1988). Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 13(1), 41-53.

THUNEBERG, H., & VAINIKAINEN, M-P. (2016). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. In Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., & Vainikainen, M.-P. (Eds.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen – koulutuspoliittisen muutoksen tutkimusperustainen analyysi (pp. 135-162). Jyväskylä, Finlande : Kasvatustieteellisen tutkimusseuran julkaisu 67.

TILASTOKESKUS (2004). Erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämispaikan tai -tavan mukaan 2003. Téléchargé sur http://www.stat.fi/til/erop/2003/erop_2003_2004-06-11_tau_003.html

TILASTOKESKUS (2010). Erityisopetukseen siirrettyjen osuus ennallaan, osa-aikaisessa erityisopetuksessa lisää oppilaita, vuodet 1995-2009. Téléchargé sur http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tie_001_fi.html

TILASTOKESKUS (2016). Peruskoulun oppilaista 16 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Téléchargé sur http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_fi.html

VALTA, J. (2002). Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874-1974. Oulu, Finlande : Acta Universitatis Ouluensis E 54.