Éducation comparée / nouvelle série, n°26-2, 243-260

# FORMER LES FUTURS PROFESSEURS DES ÉCOLES A L'ENSEIGNEMENT INCLUSIF : UNE COMPARAISON FRANCO-FINLANDAISE

**Minna Puustinen,**
**Professeure de sciences de l'éducation et de la formation,**
**Grhapes (UR 7287), INSHEA, UPL, France**

**Raija Pirttimaa,**
**Professeure adjointe, Département de sciences de l'éducation,**
**Faculté de l'éducation et de la psychologie,**
**Université de Jyväskylä, Finlande**

RÉSUMÉ

Notre objectif était de comparer la formation des futurs professeurs des écoles (PE) à l'enseignement inclusif en Finlande et en France. Une enquête a été menée auprès de six formateurs d'Inspé (trois dans chaque pays) en charge de ces enseignements dans le cadre de la formation initiale des PE. Les résultats suggèrent que malgré la différence d'une quinzaine d'années au niveau des textes concernant l'éducation inclusive entre ces deux pays, les différences dans le domaine de la formation des PE à l'enseignement inclusif sont subtiles.

MOTS CLÉS

Formation initiale – inclusion – professeur des écoles – Finlande – France

ABSTRACT

Our aim was to compare the training of future primary school teachers to inclusion in Finland and in France. A survey was conducted among six trainers (three in each country), in charge of teaching these contents as part of pre-service teacher training. The results revealed that despite a difference of about 15 years in official texts concerning inclusive education between the two countries, differences in the domain of pre-service teacher training were subtle.

KEYWORDS

Initial teacher training – Inclusion – Primary teachers – Finland – France

## Introduction

Faire face à la diversité croissante des classes constitue l'un des défis majeurs auxquels sont confrontés les enseignants (Dorison & Lewi-Dumont, 2011 ; Malet & Bian, 2020)[1]. En effet, l'approche actuelle de l'inclusion (Unesco, 2013), reflétant une vision plus globale de justice sociale, prône l'inclusion de tous les enfants sans exception à l'école de leur quartier. Selon la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994, 11), l'école inclusive part « du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés » ; les élèves à besoins éducatifs particuliers « devraient [y] recevoir (…) l'appui supplémentaire dont ils ont besoin pour acquérir effectivement des connaissances » (*Ibid*., 12).

Dans ce contexte, le rôle de la formation, et en particulier de la formation initiale des enseignants apparaît comme crucial : la préparation de ces derniers à l'inclusion et donc à la prise en compte de la diversité, dès leur formation initiale, est indispensable pour permettre une mise en œuvre efficace en classe (Forlin, 2010 ; Forlin & Chambers, 2011 ; Malet & Bian, 2020 ; Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012 ; Saloviita, 2020 ; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). La Déclaration de Salamanque mettait déjà l'accent sur ce point, en exhortant les gouvernements à « veiller à ce que, dans le contexte d'un changement systémique, la formation des enseignants, initiale ou en cours d'emploi, traite des besoins éducatifs particuliers » dans les écoles inclusives (Unesco, 1994, X).

Curieusement, relativement peu de chercheurs ont analysé le rôle de la formation initiale de enseignants dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive jusqu'à maintenant (voir cependant Malet & Bian, 2020, pour un dossier qui y est consacré). L'objectif de cet article était de contribuer à combler ce manque, en comparant la formation initiale des professeurs des écoles (PE) à l'enseignement inclusif dans deux pays : la France et la Finlande. Dans ces deux pays, les textes officiels ont peu à peu évolué vers une école de plus en plus inclusive (pour la France, voir par ex. Bataille & Midelet, 2014 ; pour la Finlande, voir Pirttimaa & Puustinen, 2017). Finalement, en Finlande, « tous les

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

enfants sans exception » ont été admis à l'école du quartier en 1997 (Pirttimaa & Puustinen, 2017, 45), alors qu'en France, l'inclusion scolaire de « tous les enfants, sans aucune distinction » est stipulée seulement par la loi de 2013[2]. Ce décalage temporel d'une quinzaine d'années dans les textes, au profit de la Finlande, signifie-t-il que la formation des PE à l'enseignement inclusif est « en avance » en Finlande, par rapport à la France ? Si des différences existent, de quelle nature sont-elles ? Nous avons abordé ces questions en interviewant des formateurs en charge de ces enseignements dans les deux pays.

## La formation des professeurs des écoles en France et en Finlande

Le tableau ci-dessous donne un aperçu synthétique de quelques éléments factuels concernant la formation des PE en France et en Finlande.

Dans les deux pays, le concours de recrutement, sélectif, comprend deux phases : une phase d'épreuves écrites d'admissibilité et une phase d'épreuves orales d'admission.

Dans chaque pays, la formation des PE est assurée au sein des établissements dédiés – Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) ou équivalents[3] – et les formateurs ont des statuts variés (universitaires ou équivalents, et formateurs de terrain).

En France comme en Finlande, les maquettes de formation, qui déterminent notamment le nombre d'ECTS dédiés aux différents

2 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

3 En Finlande, les PE sont formés dans des « opettajankoulutuslaitos » (OKL), généralement situés au sein des facultés de sciences de l'éducation des universités.

enseignements et aux stages, sont définies localement, dans le respect des grandes lignes fixées au niveau national.

**Tableau 1**
*Quelques éléments factuels concernant la formation des professeurs des écoles en France et en Finlande*

| **Professeur des écoles (PE)** | **France** | **Finlande** |
|---|---|---|
| Diplôme requis pour intégrer la formation | Licence (bac+3) | Baccalauréat |
| Durée de la formation | 2 ans[a] | 5 ans |
| Crédits ECTS[b] correspondant à la formation | 120 | 300 |
| Diplôme obtenu à la fin de la formation | M2 | M2 |
| Nombre d'Inspé[c] formant des PE | 32 | 8 |
| Enseigne à des élèves âgés de… | 2/3 à 11 ans | 6/7 à 12 ans |

Notes.
[a] Désormais, la formation peut être initiée en amont du master (arrêté du 28/05/2019 sur les masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »).
[b] Système européen de transfert et d'accumulation de crédits. [c] Institut national supérieur du professorat et de l'éducation ; en Finlande, opettajankoulutuslaitos (OKL).

## Méthodologie

### *Participants*

Nous avons appliqué la technique des informants clés (en anglais, *key informants sampling* ; Patton, 2015), consistant à sélectionner des participants ayant un niveau de connaissance reconnu (cf. notamment le poste occupé et le nombre d'années d'expérience) dans le domaine étudié. En France, le recrutement des participants s'est fait suite à un appel à volontaires envoyé via la liste de diffusion de l'*Association des enseignant.e.s et chercheur.e.s en sciences de l'éducation* (AECSE). En Finlande, nous avons d'abord repéré, sur le site web des Inspé, les formateurs en charge des enseignements sur l'inclusion puis avons contacté les personnes qui semblaient avoir le plus d'expérience (en nombre d'années) sur cette question (leur nombre d'années d'expérience a été confirmé lors de la première prise de contact). Ainsi, les participants étaient six maîtres de conférences ou équivalents (trois en France, trois en Finlande) qui, au moment de l'enquête, travaillaient depuis au moins dix ans dans la formation initiale de futurs PE au sein d'un Inspé ou équivalent et qui y étaient en charge des enseignements

sur l'inclusion. Afin de préserver leur anonymat[4], nous ne révélerons pas leurs caractéristiques personnelles (âge, genre, etc.).

***Recueil de données***

Le recueil de données a eu lieu au printemps 2019. Nous avons appliqué les principes à la fois des interviews d'expert (Bogner, Littig & Menz, 2009) et des interviews d'élite (Harvey, 2011) dans la mesure où les personnes interviewées avaient des connaissances, de l'expérience et des responsabilités liées à la formation des professeurs des écoles, des points de vue administratif, décisionnel et opérationnel mais aussi du point de vue des contenus (cf. Littig, 2009) ; en même temps, ils partageaient leur temps entre de nombreuses missions et ne pouvaient pas participer à un recueil de données si celui-ci leur imposait des horaires ou une présence trop contraints (Harvey, 2011).

Concrètement, nous leur avons proposé de répondre à des questions sur quatre thèmes inter-reliés :

1. La formation des futurs PE à l'enseignement inclusif : Sur quoi mettez-vous le plus l'accent dans la formation que vous dispensez vous-même sur l'enseignement inclusif auprès de futurs PE ?

2. L'évolution de la formation à l'enseignement inclusif : Pensez-vous que la formation à l'enseignement inclusif organisée dans le cadre de la formation initiale des PE a changé pendant les dix dernières années en France/Finlande ? Si oui, comment ? Veuillez également parler des raisons qui expliquent ces changements d'après vous. Si vous estimez que la situation n'a pas évolué, veuillez en analyser les raisons.

3. Les défis liés à la formation à l'enseignement inclusif : Quels sont selon vous les défis les plus importants liés à la formation des PE à l'inclusion à l'heure actuelle en France/Finlande ?

4. La place des formateurs de PE dans les décisions et/ou les réformes concernant l'enseignement inclusif : Avez-vous le sentiment qu'en tant que spécialiste de la formation des PE vous pouvez influencer les décisions et/ou les réformes à venir, ou sont-elles imposées

4 Le nombre d'Inspé est limité dans les deux pays (cf. Tableau 1), ce qui rend le vivier de participants po-tentiels restreint.

verticalement, par une instance supérieure par exemple ? Si oui, de quelle(s) façon(s) pouvez-vous les influencer ?

Les participants ont été invités à répondre aux questions par écrit dans un premier temps et à nous retourner les réponses par courrier électronique. Par la suite, nous leur avons proposé un entretien téléphonique ou en face-à-face, à la date de leur choix, pour compléter ces premières réponses. Un participant finlandais n'a pas eu le temps de répondre aux questions par écrit, seul un entretien face-à-face a été réalisé avec lui. Les entretiens – qui étaient des entretiens semi-directifs, conduits en suivant un guide d'entretien composé des quatre thèmes ci-dessus – ont été enregistrés avec l'accord préalable des participants et intégralement transcrits. Une analyse thématique du contenu de toutes les données recueillies (réponses écrites, transcriptions) a été réalisée.

## Résultats

### *La formation des futurs PE à l'enseignement inclusif : Les résultats français*

Lorsque l'on demande aux formateurs français sur quoi ils mettent personnellement le plus l'accent dans la formation des futurs PE à l'enseignement inclusif, tous les trois évoquent l'importance de faire passer l'idée selon laquelle l'école inclusive concerne tous les acteurs de l'école : tous les élèves, mais aussi tous les enseignants (et pas seulement les enseignants spécialisés). L'inclusion, ce n'est pas un élève en situation de handicap qui vient ponctuellement dans une classe ; tout élève peut avoir des besoins éducatifs particuliers.

> « (…) tant qu'ils ont pas compris [que l'inclusion scolaire concerne tous les élèves] ils peuvent encore considérer que s'ils n'ont pas d'élèves atteints de

> handicap dans leur classe, l'inclusion scolaire ne les concerne pas » (formateur n° 3).

En tant que futurs professeurs des écoles, ils sont donc concernés de plain-pied, l'école inclusive n'est pas une option qu'ils peuvent choisir ou non.

> « Ils peuvent se dire bon finalement moi je ne veux pas être enseignant spécialisé, j'suis pas concerné mais si, l'école inclusive fait qu'ils sont concernés directement, j'insiste beaucoup là-dessus. » (formateur n° 1).

Il est nécessaire de différencier l'enseignement selon les besoins des élèves, indépendamment de leurs éventuels troubles etc., et au lieu d'envisager un enseignement morcelé, différencié pour chaque élève, il convient de penser d'emblée un enseignement adressé à tous les élèves. « Il faut regarder l'élève et voir ce qu'il a comme besoins, et tous les élèves, pas que ceux qui ont une étiquette » (formateur n° 3).

Les formateurs n° 1 et 2 disent également mettre l'accent, dans la formation qu'ils dispensent, sur la connaissance des dispositifs institutionnels dans l'ASH[5] pour favoriser l'école inclusive et sur l'importance de la collaboration entre les enseignants spécialisés et les enseignants dits ordinaires. Ils présentent ainsi aux futurs PE les dispositifs tels qu'Ulis école et collège ou Segpa[6] et les types de situations d'enseignement adressées à tous les élèves dans ces cadres et abordent la nécessité de travailler ensemble avec les enseignants spécialisés pour penser des contenus d'enseignement adaptés.

### *Les résultats finlandais*

Les formateurs finlandais évoquent l'importance de l'inclusion dans l'enseignement qu'ils dispensent. Selon eux, il est important de guider les futurs enseignants à comprendre que l'inclusion ne concerne pas uniquement l'enseignant spécialisé : cela concerne tout un chacun à l'école.

> « Aujourd'hui, on pense que le rôle du professeur des écoles est de s'occuper de tous les élèves, mais peut-être avec l'aide d'un autre enseignant

5 Le nombre d'Inspé est limité dans les deux pays (cf. Tableau 1), ce qui rend le vivier de participants po-tentiels restreint.

6 Ulis : unité localisée pour l'inclusion scolaire. Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté.

> ou accompagnant. (…) Peut-être qu'avant, il y avait l'idée que le professeur des écoles n'a pas besoin de s'occuper des élèves dits spéciaux parce qu'il y a les enseignants spécialisés pour eux » (formateur n° 5).

Ils disent souhaiter mettre l'accent dans leurs enseignements sur le fait que lorsque l'on parle, ou lorsque l'on met en place un enseignement inclusif, il ne s'agit pas de placer l'élève dans une structure existante (par ex. une classe ou un groupe d'élèves) sans envisager des mesures de soutien.

> « On ne [fait] plus de distinction entre l'enseignement général et spécialisé, mais le point de départ est le soutien aux apprentissages » (formateur n° 5).

De plus, les interviewés soulignent le fait que les futurs enseignants sont censés soutenir le développement psychologique individuel de chaque élève : ses sentiments de compétence et d'appartenance, ses caractéristiques personnelles en tant qu'apprenant et son engagement dans l'apprentissage. Autrement dit, l'inclusion ne doit pas faire disparaître l'individualité de l'apprentissage de l'enfant. Tous les participants finlandais ont parlé d'enseignements qui familiarisent/initient les futurs enseignants à une collaboration pluriprofessionnelle, grâce à des travaux de groupe et autres types de collaborations avec des étudiants d'autres disciplines (par ex., pédagogie spécialisée, sciences de l'éducation ou psychologie).

> « Je mets l'accent sur la collaboration pluriprofessionnelle. En fait, je parle du travail d'équipe interprofessionnel » (formateur n° 6).

Un autre point de vue évoqué par les interviewés finlandais met l'accent sur la définition historique, sociétale et culturelle de l'inclusion. L'inclusion en tant que valeur est également évoquée dans l'enseignement ; l'enseignant agit dans la société, et la profession de l'enseignant est définie selon les valeurs de l'époque/période historique. Si on voit un lien entre l'inclusion et l'équité, il est également possible de transmettre aux étudiants, pour réflexion, un point de vue international sur l'égalité, et les thèmes abordés concernent par ex. l'accessibilité (conception universelle de l'apprentissage), l'égalité homme-femme ou les mécanismes de sélection inhérents au système (cf. la distinction enseignement ordinaire *vs*. spécialisé, qui a aujourd'hui disparu en Finlande ; le fait que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont orientés vers une formation professionnelle ; etc.). Enfin, dans l'enseignement concernant l'inclusion, on ne peut pas non

plus éviter d'évoquer la politique locale qui régule de façon très concrète le fonctionnement des écoles.

> « Je cherche à développer les niveaux pluriels de l'éducation inclusive. Dans mon enseignement, j'aborde la politique éducative (a) du point de vue historique (…) ; (b) du point de vue culturel (…) ; (c) du point de vue pédagogique » (formateur n° 6).

## L'évolution de la formation à l'enseignement inclusif

### *Les résultats français*

Les avis des formateurs français divergent sur la question de l'évolution de la formation à l'enseignement inclusif pendant les dix dernières années. En effet, deux parmi eux (formateurs n° 1 et 3) pensent que les choses ont évolué, alors que le formateur n° 2 considère qu'il n'y a pas eu d'avancée.

Lorsque l'on demande aux formateurs n° 1 et 3 en quoi la formation a évolué concrètement, ils citent l'exemple des maquettes (MEEF[7] enseignement du 1er degré) qui prévoient aujourd'hui cet enseignement, contrairement à il y a dix ans : des contenus de formation tels que la prise en compte de la diversité des publics, la différenciation ou l'ASH y ont été introduits ou en tout cas y occupent, depuis, une ampleur inégalée. Le formateur n° 1 évoque également un changement dans la collaboration entre les enseignants dits ordinaires et les enseignants spécialisés : avec l'école inclusive, on leur demande davantage de travailler ensemble.

Quant aux raisons qui expliquent ces changements, ces deux formateurs évoquent surtout les textes, et notamment la loi de 2013[8] qui « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » : sa promulgation a imposé la question de l'inclusion comme un incontournable de la formation des enseignants. Le formateur n° 1 remonte plus loin dans le temps et considère qu'au départ, il y a eu un changement de société, des mœurs, qu'il rattache à

7 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

8 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

la loi de 2005[9], puis que les textes propres à la scolarisation (loi de 2013, circulaires Ulis et Segpa…) ont changé, et qu'à la suite de cela, les maquettes de la formation des enseignants ont bougé.

> « Bien sûr que tout découle plus ou moins de la loi de 2005, voilà c'est sûr que ça a été un grand chamboulement à l'échelle de la société. (…) c'est plus un changement effectivement de société qui fait que ces textes propres à la scolarisation finalement en découlent ».

En même temps, le formateur n° 2 trouve que dans son Inspé, il n'y a quasiment pas eu d'avancée. Il considère que la forte réduction des heures a « torpillé » la qualité des enseignements et amoindri la place potentielle qu'auraient pu y occuper les enseignements relatifs à l'école inclusive.

***Les résultats finlandais***

Les trois interviewés finlandais considèrent que la formation à l'enseignement inclusif a évolué pendant les dix dernières années. Lorsqu'on leur demande en quoi la formation a évolué concrètement, ils évoquent le fait que le thème de l'inclusion est plus fréquemment traité dans les enseignements qu'il y a dix ans (même s'il était apparu dans les maquettes il y a déjà une vingtaine d'années), sous la forme de contenus transversaux notamment, pour que l'inclusion ne relève pas de la responsabilité d'un(e) seul(e) formateur (trice) lors d'un module dédié. Le nombre d'heures d'enseignement consacrées à l'inclusion a augmenté.

> « Dans notre université, on a 'glissé' relativement beaucoup d'apprentissage inclusif dans la formation des professeurs des écoles : j'ai calculé que dans les études communes à tous, le thème est traité au moins à hauteur de 22 crédits à la fois pendant les études de licence et de master » (formateur n° 5).

Quant aux raisons qui expliquent ces changements, les interviewés finlandais évoquent les conventions internationales, mais la législation nationale concernant l'école a également eu un impact sur la formation des enseignants et la mise en avant du thème de l'inclusion. Les interviewés ont cité plusieurs projets qui ont fédéré les professionnels de la formation des enseignants partout dans le pays. Enfin, les

9 Loi de 2005 n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

interviewés évoquent le rôle non négligeable de quelques formateurs des Inspé, de fortes personnalités, charismatiques qui ont contribué à faire avancer la cause de l'inclusion ; leurs arguments ont éveillé l'intérêt du public et suscité des débats.

## Les défis liés à la formation à l'enseignement inclusif

### *Les résultats français*

Côté français, les trois formateurs, interrogés sur les défis liés à la formation des futurs professeurs des écoles à l'enseignement inclusif, soulignent l'importance de continuer à former les futurs enseignants et/ou à sensibiliser les formateurs des Inspé eux-mêmes sur l'intérêt de l'inclusion et le changement de regard que celle-ci implique. À ce sujet, ils évoquent la nécessaire prise en compte de l'élève dans sa globalité, c'est-à-dire la reconnaissance de la valeur de chaque enfant, sans référence à la norme et sans prendre en compte d'emblée ses différences. En même temps, les besoins éducatifs particuliers (BEP) devraient permettre aux futurs enseignants de se détacher d'une approche jugée trop médicale, s'appuyant sur l'identification des troubles ou d'un handicap : il devrait s'agir de différencier selon les besoins des élèves, indépendamment de leurs troubles, particularités, etc. En d'autres termes, il faudrait apprendre à dispenser un enseignement équitable.

> « Le premier défi c'est que tous les enseignants des ESPE[10] soient convaincus. (…) pour l'instant je pense que les responsables de formation et les formateurs ne sont pas tous complètement pétris de cette idée d'inclusion. Je pense qu'ils sont encore très orientés sur l'enseignement disciplinaire et qu'ils ont pas encore forcément tous cette idée de la globalité de l'élève (…) » (formateur n° 3).

Deux formateurs (n° 1 et 3) soulignent également l'importance de traiter de l'inclusion – et des BEP, de l'évaluation des BEP et de la différenciation pédagogique que sa mise en place implique – de manière transversale dans la formation initiale des enseignants. Au lieu d'être abordée à part comme c'est le cas aujourd'hui, l'inclusion devrait donc, d'après eux, être traitée de manière transversale au sein de toutes les unités d'enseignement (UE), et donc par tous les formateurs, et pas

10 École supérieure du professorat et de l'éducation. En 2019, les ESPE ont été rebaptisées les Inspé.

seulement ceux qui animent les modules spécifiques dédiés à l'inclusion.

> « (…) ça a autant d'importance [que le français, les mathématiques, l'histoire et la géographie] » (formateur n° 2).

Enfin, les formateurs n° 1 et 2 évoquent la nécessité de fournir aux futurs enseignants une formation plus conséquente (y compris en termes de volume d'heures) sur les questions liées à l'inclusion pour mieux les préparer à accueillir des élèves à BEP. Selon eux, cette formation devrait notamment leur permettre d'apprendre à évaluer les besoins des élèves, à y répondre et à connaître les profils d'élèves qu'ils vont rencontrer, les adaptations à envisager ainsi que les dispositifs ASH, les partenaires et les ressources existants. Le formateur n° 2 considère qu'il serait important que les futurs enseignants aient la possibilité d'effectuer un stage en ASH :

> « pour apprendre la structure de l'ASH, aller faire un stage en Ulis, au Rased[11], pouvoir comprendre pour pouvoir ensuite imaginer enseigner à des enfants qui sont inclus, en grande difficulté, car ils ne savent pas au départ » (formateur n° 2).

***Les résultats finlandais***

Tous les interviewés finlandais ont considéré que le niveau de savoir-faire des formateurs d'Inspé laissait encore à désirer (même si selon l'un d'eux, son université s'était engagée dans un travail de longue haleine pour former les formateurs d'Inspé et d'écoles d'application à l'inclusion).

> « On peut enseigner des principes de l'éducation inclusive dans des modules séparés, mais il faudrait apprendre à développer des solutions pédagogiques pour l'enseignement inclusif déjà lors des études didactiques des disciplines. Ceci impliquerait que les didacticiens des disciplines aient des savoir-faire dans ce domaine » (formateur n° 5).

Ils ont également évoqué l'importance de réformer les périodes de stages, car si les écoles d'application ne pratiquent pas le co-enseignement, par exemple les stagiaires ne l'apprennent pas ; de la même façon, si le stagiaire ne peut pas se familiariser avec la collaboration entre enseignants de différentes disciplines ou avec des

11 Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

professionnels (par ex., psychologues, thérapeutes) venant de l'extérieur, il ne la pratiquera peut-être pas non plus après l'obtention de son diplôme.

> « Le problème, c'est également la mise en place des stages communs aux enseignants de différentes disciplines. L'harmonisation des emplois du temps est déjà difficile. » (formateur n° 5).

Un autre défi évoqué par les interviewés finlandais concerne l'épuisement professionnel des enseignants, qui a été médiatisé récemment en lien avec l'inclusion. De plus, les formateurs sont conscients que le niveau de bien-être des élèves à l'école n'est pas élevé, et le fait que l'école met fortement l'accent sur des matières dites académiques (mathématiques, physique, langues) peut empêcher d'accepter différents apprenants dans l'école inclusive.

Le dernier défi est lié à la notion d'inclusion. Premièrement, il a été dit qu'en Finlande, le débat sur l'inclusion a démarré tardivement et lentement, si on le compare à la situation à l'international.

> « Internationalement parlant nous sommes assez en retard, dans beaucoup [de domaines]. En particulier dans l'inclusion nous sommes en retard, c'est comme [on] l'a écrit [dans une étude] en 2005, qu'elle est conservatrice notre pédagogie » (formateur n° 4).

De plus, selon les interviewés, la notion d'inclusion aurait été mal comprise ; dans sa forme la plus épurée, elle se résumerait au placement de tous les élèves au sein d'un même groupe, sans les mesures de soutien nécessaires.

## La place des formateurs de professeurs des écoles (PE) dans les décisions et/ou les réformes concernant l'enseignement inclusif

### *Les résultats français*

Les formateurs français interrogés estiment à l'unanimité qu'ils ne peuvent (quasiment) pas agir sur les décisions et/ou les réformes concernant l'enseignement inclusif : ils considèrent qu'ils ont peu de poids et qu'ils sont peu entendus par les instances décisionnelles. L'un

d'eux évoque toutefois la possibilité d'agir indirectement, via la diffusion des résultats de la recherche.

### *Les résultats finlandais*

Les formateurs finlandais ont tous dit qu'ils avaient le sentiment de pouvoir influencer la formation des enseignants – même si, comme l'un des interviewés l'a constaté, les questions liées à l'inclusion sont exigeantes et par conséquent, les réformes font bouger les structures en place et imposent aux formateurs de remettre en question leurs conceptions ancrées sur la formation des enseignants (par ex., que seulement les enseignants spécialisés s'occupent des élèves « différents »).

Enfin, ils ont évoqué l'importance des réseaux à l'extérieur de leur propre université (autres chercheurs, écoles). Selon eux, les liens avec l'Agence nationale de l'éducation[12] ainsi que les ministères de l'Éducation et de la Culture sont proches et beaucoup de formateurs collaborent avec eux (sur des questions liées à la formation continue des enseignants et le développement des activités).

> « Oui et nous sommes allés par exemple avec [nom du collègue] leur donner, au 'lieu du crâne' [c'est-à-dire à l'Agence nationale de l'éducation], ils nous ont entendus. Nous avons également produit du matériel, et nous avons participé à leurs groupes de travail et y avons fait des présentations » (formateur n° 4).

## Discussion

Notre objectif était de comparer la formation initiale des PE dans le domaine de l'enseignement inclusif en France et en Finlande, afin de vérifier si « l'avance » d'une quinzaine d'années prise par la Finlande au niveau des textes concernant l'éducation inclusive se reflétait sur le terrain. L'analyse des réponses fournies par les formateurs des deux pays à nos questions nous a permis de dégager trois résultats principaux.

Premièrement, les formateurs français et finlandais interrogés ont fourni des réponses opposées à la question concernant la place des

12 L'agence de développement de l'éducation et de la formation sous la tutelle du ministère de l'Éducation et de la Culture.

formateurs de PE dans les décisions et/ou les réformes concernant l'enseignement inclusif. En l'occurrence, les formateurs français ont estimé avoir peu de poids et être peu entendus par les instances décisionnelles, alors que leurs homologues finlandais ont dit avoir le sentiment de pouvoir influencer la formation des enseignants. Ce résultat, très tranché, pourrait cependant refléter une différence structurelle plutôt qu'un décalage temporel dans la publication des textes concernant l'inclusion entre les deux pays. En Finlande, l'Agence nationale de l'éducation joue un rôle clé dans la mise en œuvre de la politique d'éducation définie par le ministère. Un dialogue ouvert et permanent avec les acteurs du terrain caractérise fondamentalement son fonctionnement. Les enseignants mais aussi les formateurs des Inspé sont ainsi invités à échanger, à donner leur avis et à faire des propositions librement concernant les questions qui leur tiennent à cœur ; les formateurs d'Inspé sont également consultés par les employés de l'agence sur les résultats de leurs recherches, par exemple. Il n'existe pas d'équivalent à cette agence en France à notre connaissance, et cette différence « structurelle » pourrait permettre de comprendre, au moins en partie, le résultat contrasté obtenu.

Deuxièmement, on observe que certains éléments évoqués par les interviewés finlandais dans les évolutions des dix dernières années, apparaissent parmi les défis dans les propos des interviewés français. En particulier, les interviewés finlandais présentent les enseignements transversaux comme une avancée déjà acquise : l'inclusion ne relève plus de la responsabilité d'un seul formateur, dans le cadre d'un module dédié, mais elle est traitée sous forme de contenus transversaux par un plus grand nombre de formateurs. Les interviewés français évoquent ce même point dans les défis : au lieu d'être abordée à part comme c'est le cas aujourd'hui, l'inclusion devrait, d'après eux, être traitée de manière transversale au sein de toutes les unités d'enseignement, et donc par tous les formateurs, et pas seulement ceux qui animent les modules spécifiques dédiés à l'inclusion. Ces différences pourraient en partie refléter le décalage dans la publication des textes sur l'inclusion.

En même temps, cependant, la différence entre les deux pays n'est pas très flagrante : même si un certain décalage semble effectivement exister entre les évolutions effectives et les défis, des défis similaires sont également observés. En particulier, les interviewés français et finlandais

ont évoqué l'importance de poursuivre le travail de formation et/ou de sensibilisation auprès des formateurs d'Inspé, qui ne seraient donc pas encore tous convaincus et/ou suffisamment formés à l'inclusion. Les quinze années d'avance qu'a la Finlande au niveau des textes ne semble donc pas lui avoir permis de lever toutes les réticences au changement dans les rangs de ses formateurs.

Ce dernier constat nous amène naturellement vers le troisième résultat principal. En effet, notre enquête révèle également que lorsque l'on interroge les formateurs d'Inspé des deux pays sur la formation qu'ils dispensent personnellement sur l'enseignement inclusif auprès de futurs PE, les réponses se ressemblent. Par exemple, tous les formateurs, quel que soit le pays, insistent sur le fait que l'école inclusive est l'affaire de tous : de tous les élèves (et pas seulement ceux qui ont une « étiquette ») et de tous les enseignants (et pas seulement les enseignants spécialisés). L'importance de la collaboration entre enseignants dits ordinaires et spécialisés est également évoquée dans les deux pays. Autrement dit, le décalage temporel dans la publication des textes semble en grande partie s'effacer lorsque l'on demande aux formateurs de décrire sur quoi ils mettent eux-mêmes l'accent dans leurs enseignements.

Même si le petit nombre de participants nous invite à la plus grande prudence dans l'interprétation de nos résultats, nous estimons que ceux-ci donnent malgré tout à voir une conception et des pratiques de l'inclusion au fond partagées entre les formateurs des deux pays plus qu'un décalage. Dans les deux pays, le système scolaire est en train de se muer en un système inclusif, et les enseignants sont globalement formés de la même façon (cf. le diplôme du niveau du master qui reflète la reconnaissance du caractère exigeant du travail d'enseignant). De plus, les formateurs des deux pays semblent partager la même conception de l'éducation inclusive, issue des mêmes textes supranationaux (par ex., la Déclaration de Salamanque). En somme, les différences observées semblent plus subtiles que celles auxquelles le simple décalage temporel dans les textes pouvait faire penser.

## Références bibliographiques

BATAILLE, P., & MIDELET, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

BOGNER, A., LITTIG, B., & MENZ, W. (2009). Introduction : expert interviews – an introduction to a new methodological debate. In A. BOGNER, B., LITTIG & W. MENZ (Eds.). *Interviewing experts*. Londres, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan, 1-13.

DORISON, C., & LEWI-DUMONT, N. (Dir.). (2011). La formation de tous les enseignants à la diversité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55 [dossier].

FORLIN, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion : changing paradigms and innovative approaches.* Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.

FORLIN, C., & CHAMBERS, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education : increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17-32.

HARVEY, W. (2011). Strategies for conducting elite interviews. *Qualitative Research*, 4, 431-441.

LITTIG, B. (2009). Interviewing the elite – interviewing experts : is there a difference ? In A. BOGNER, B., LITTIG & W. MENZ (Eds.). *Interviewing experts*. Londres, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan, 98-113.

MALET, R., & BIAN, C. (Dir.). (2020). Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 65 [dossier].

MALINEN, O.-P., VÄISÄNEN, P., & SAVOLAINEN, H. (2012). Teacher education in Finland : a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.

PATTON, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA : SAGE.

PIRTTIMAA, R., & PUUSTINEN, M. (2017). L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap : l'exemple de la Finlande. Éducation comparée. *Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 18, 39-58.

SALOVIITA, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.

SAVOLAINEN, H., ENGELBRECHT, P., NEL, M., & MALINEN, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education : implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.

UNESCO (1994, juin). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux adopté par la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Salamanque, Espagne : UNESCO et Ministère espagnol de l'éducation et des sciences.

UNESCO (2013). *L'éducation inclusive. Une formation à inventer*. Paris: UNESCO.