

Formation des enseignants pour l'inclusion  
**PROFIL DES ENSEIGNANTS INCLUSIFS**





# **Formation des enseignants pour l'inclusion**

## **PROFIL DES ENSEIGNANTS INCLUSIFS**

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



Education and Culture DG

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

## Lifelong Learning Programme

Cette publication reflète uniquement les opinions des auteurs et contributeurs et la Commission n'est aucunement responsable de tout usage qui pourrait être fait des informations contenues dans celle-ci.

Sous la direction de : Amanda Watkins, membre de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers tient à exprimer sa reconnaissance à tous les membres du Conseil représentatif de l'Agence et aux coordinateurs nationaux pour leurs contributions, sans oublier les contributions spécifiques des personnes suivantes qui ont participé à la préparation de ce document :

- Les membres du groupe consultatif du projet (FEPI) et les experts nationaux nommés qui ont participé au projet Formation des enseignants pour l'inclusion. Pour tout contact, veuillez-vous reporter à la liste des contributeurs à la fin du présent document ;
- Les responsables politiques, praticiens, étudiants, apprenants et leurs familles qui ont participé aux 14 visites d'étude menées dans les pays en 2010 et 2011. Pour de plus amples informations sur toutes les visites d'étude menées dans les pays, veuillez consulter le site Web du projet FEPI : <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

Il est permis de reproduire des passages du présent document à condition qu'il soit clairement fait référence à la source. Ce document doit être référencé comme suit : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2012) *Profil des enseignants inclusifs*, Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

L'encart joint au présent document est libre de copyright. Il peut donc être adapté, modifié et transposé à la demande, à condition qu'il soit fait référence à la source d'origine.

ISBN (version imprimée) : 978-87-7110-322-9

ISBN (version électronique) : 978-87-7110-343-4

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2012**

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

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

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



## TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>5</b>
<b>RÉSUMÉ ANALYTIQUE</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>9</b>
<b>PROFIL DES ENSEIGNANTS INCLUSIFS</b> .....	<b>12</b>
<b>LA MISE EN OEUVRE DU PROFIL DES ENSEIGNANTS INCLUSIFS</b> .....	<b>21</b>
Principes généraux.....	21
Utilisation du Profil.....	22
Facteurs favorisant la mise en œuvre du Profil.....	23
<b>BASE CONCEPTUELLE DU PROFIL</b> .....	<b>28</b>
Une approche de l'éducation inclusive axée sur les valeurs.....	28
Domaines de compétences : approche choisie .....	30
Liens avec les priorités politiques pour les écoles et la formation des enseignants.....	32
<b>MÉTHODOLOGIE POUR DÉVELOPPER LE PROFIL</b> .....	<b>35</b>
<b>FUTUR DÉVELOPPEMENT DU PROFIL</b> .....	<b>40</b>
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	<b>43</b>
<b>ANNEXE 1 – UTILISATION DES COMPÉTENCES DE LA FIE DANS LES PAYS</b> .....	<b>45</b>
<b>ANNEXE 2 – AMÉLIORER LA QUALITÉ DES ENSEIGNANTS : L'ORDRE DU JOUR POLITIQUE DE L'UNION EUROPÉENNE</b> .....	<b>47</b>
<b>ANNEXE 3 – DISCUSSIONS DU PROFIL : MODÈLE POUR LA COLLECTE D'INFORMATIONS</b> .....	<b>50</b>
<b>CONTRIBUTEURS</b> .....	<b>51</b>





---

## AVANT-PROPOS

Le projet Formation des enseignants pour l'inclusion (FEPI) a analysé comment tous les enseignants étaient formés via leur formation initiale à devenir « inclusifs ». Ce projet de trois ans s'est donné comme but de définir les principales compétences, connaissances et compréhension, attitudes et valeurs requises pour tout individu souhaitant embrasser la profession d'enseignant, quelles que soient la discipline, la spécialité qu'ils vont enseigner ou la tranche d'âge à qui ils s'adressent ou le type d'école où ils vont travailler.

Cinquante-cinq experts ont participé, issus de 25 pays : Allemagne, Autriche, Belgique (les deux communautés flamandes et francophones), Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Hongrie, Irlande, Islande, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République Tchèque, Royaume-Uni (Angleterre, Écosse, Irlande du Nord et Pays de Galles), Slovaquie, Suède, Suisse. Le groupe d'experts comprenait des responsables politiques – responsables de la formation des enseignants et de l'éducation inclusive – ainsi que des enseignants formateurs tant généralistes que spécialistes.

Le projet a reçu le soutien d'un groupe consultatif de membres du Conseil représentatif de l'Agence (PAG) et de coordinateurs nationaux, de personnel de l'Agence et d'un consultant extérieur, Kari Nes de Norvège. Un groupe consultatif élargi s'est également réuni pendant le projet avec des représentants de la DG de l'Éducation et Culture de la Commission européenne (DG-EAC), du Centre de l'Organisation de coopération et de développement économique pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE-CERI) et le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) pour assurer une cohérence avec les autres projets européens et internationaux dans ce domaine.

Le projet FEPI a donné lieu à plusieurs rapports, tous disponibles sur le site Web du projet : <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

- Toute une documentation sur la politique et la recherche : des documents de politique internationale et sur des travaux de recherche depuis l'an 2000, dont notamment des études émanant de 18 pays européens.
- Des rapports sur la formation des enseignants pour l'inclusion émanant des pays participants. Les rapports des pays sont présentés selon un même format qui permet une recherche dans les pays par thèmes.
- Un rapport de synthèse de toutes les sources d'information du projet visant à présenter les principales conclusions et recommandations en Europe.
- Un document « matrice » établissant un lien direct entre les activités du projet et les recommandations du projet faites dans le rapport de synthèse du projet.

Ce *Profil des enseignants inclusifs*, document complémentaire, a été élaboré durant le projet à partir des recherches, des informations communiquées par les pays et en particulier, des discussions avec les experts du projet et les représentants des spécialistes en formation des enseignants au cours de 14 visites d'études menées dans les pays en 2010 et 2011.

Outre les experts nationaux, plus de 400 autres participants – y compris enseignants en formation, enseignants et chefs d'établissement, responsables administratifs, représentants d'organisations de bénévoles, responsables politiques, apprenants, leurs parents et familles – ont participé aux activités du projet. L'Agence tient à exprimer sa reconnaissance pour leurs précieuses contributions à l'élaboration des rapports du projet, mais surtout à la préparation du Profil présenté ici.

**Cor Meijer**, Directeur, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers



## RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Le projet Formation des enseignants pour l'inclusion (FEPI) a étudié comment tous les enseignants sont formés via leur formation initiale à devenir « inclusifs ». Ce projet de trois ans s'est donné comme but de définir les principales compétences, connaissances et compréhension du sujet, attitudes et valeurs requises pour tous ceux qui souhaitent embrasser la profession d'enseignant, quelles que soient la discipline ou la spécialité qu'ils vont enseigner, la tranche d'âge à qui ils s'adressent ou le type d'école où ils vont travailler.

Ce Profil des enseignants inclusifs constitue l'un des principaux aboutissements du projet Formation des enseignants pour l'inclusion mené par Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Les représentants des pays membres de l'Agence ont demandé spécifiquement des informations concrètes sur les compétences nécessaires, les attitudes, les connaissances et qualifications requises pour tous les enseignants travaillant dans des environnements inclusifs. Ce document est une réponse directe à cette demande.

Les principaux publics cibles du Profil sont les enseignants stagiaires et les décideurs – managers et responsables politiques pour la formation initiale des enseignants (FIE) – qui sont en mesure d'influencer la politique de la formation des enseignants pour l'inclusion et ensuite d'enclencher les changements et de les mettre en pratique. Ces acteurs en matière de FIE constituent le principal public cible étant donné que la revendication du projet FEPI est que la formation des enseignants soit un point clé de pression pour entraîner des changements plus importants du système et nécessaires à l'éducation inclusive en général.

Le Profil ne fait pas doublon avec le travail déjà effectué dans les pays. C'est plutôt une tentative d'aborder de manière réaliste un souci commun exprimé par les représentants des pays et de mettre au point un outil au niveau européen s'appuyant sur les informations et les contributions nationales.

Avant tout, le Profil des enseignants inclusifs a été élaboré en tant que guide de conception et de mise en place des programmes de la FIE pour tous les enseignants. Le but est que le Profil soit considéré comme un stimulus permettant d'identifier le bon contenu, les méthodes de planification et de spécifier les acquis de l'apprentissage attendus pour la FIE et non un script pour le contenu des programmes de la FIE.

Plus précisément, les objectifs du document correspondant au Profil sont :

- 1 - Définir un cadre de valeurs fondamentales et de domaines de compétences qui soient applicables à tout programme de formation initiale des enseignants ;
- 2 - Mettre en exergue les valeurs fondamentales et les domaines de compétence essentiels nécessaires à la préparation de tous les enseignants en vue de travailler dans l'éducation inclusive en tenant compte de toutes les formes de diversité ;
- 3 - Mettre en avant les facteurs clés favorisant la mise en place des valeurs fondamentales et des domaines de compétence proposés pour l'éducation inclusive dans le cadre de tous les programmes de FIE ;
- 4 - Renforcer l'argument avancé dans le projet FEPI selon lequel l'éducation inclusive relève de la responsabilité de tous les enseignants et que les préparer à travailler dans des milieux inclusifs relève de la responsabilité de tous les formateurs d'enseignants travaillant dans le cadre des programmes de la FIE.



Le document sur le Profil s'inspire des diverses activités et discussions auxquelles les experts du projet et plus de 400 personnes dans l'enseignement ont participé sur une période de trois ans – les responsables politiques et les praticiens issus d'un éventail d'écoles et de secteurs de formation des enseignants ; la FIE et les enseignants stagiaires en formation continue ; parents et familles ; et apprenants – qui ont débattu collectivement des compétences dont tous les enseignants ont besoin pour les aider dans leur travail dans des milieux inclusifs.

Trois paramètres ont été utilisés pour guider l'élaboration du profil :

- 1 - L'inclusion est essentiellement une approche de principe de l'éducation, fondée sur des droits, que sous-tendent un certain nombre de valeurs centrales ;
- 2 - Des difficultés d'ordre pratique et conceptuel se posent lorsqu'on se concentre sur des compétences isolées pour enseigner dans l'éducation inclusive. Par ailleurs, pour que le Profil soit adapté aux différents pays et accepté par les parties prenantes, il fallait adopter une plus large approche de l'idée d'utilisation des compétences ;
- 3 - Les priorités politiques et les effets des politiques sociales dans chaque pays ne peuvent pas être ignorés, mais il existe un cadre politique au niveau international et au niveau de l'UE auquel tous les pays souscrivent, qui a des répercussions sur l'éducation inclusive et la formation des enseignants.

Quatre valeurs fondamentales relatives à l'enseignement et à l'apprentissage ont été identifiées comme point de départ du travail de tous les enseignants dans l'éducation inclusive. Ces valeurs fondamentales sont associées à des domaines de compétences des enseignants. Les domaines de compétences sont constitués de trois éléments : attitudes, connaissances et qualifications. Une certaine *attitude* ou croyance exige certaines *connaissances* ou niveau de compréhension et ensuite des *qualifications* en vue de mettre en œuvre ces connaissances dans une situation pratique. Pour chaque domaine de compétence identifié, les attitudes, connaissances et qualifications essentielles qui les sous-tendent sont décrites.

Le Profil a été élaboré autour de ce cadre de valeurs fondamentales et de domaines de compétences :

**Valoriser la diversité des élèves** – les différences entre élèves constituent une ressource et un atout pour l'éducation.

Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétences portent sur :

- Les conceptions de l'éducation inclusive ;
- Le point de vue de l'enseignant sur les différences entre élèves.

**Accompagner tous les apprenants** – les enseignants attendent beaucoup des résultats de tous les apprenants.

Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétences portent sur :

- Encourager l'apprentissage académique, pratique, social et émotionnel de tous les apprenants ;
- Des approches d'enseignement efficaces dans des classes hétérogènes.

**Travailler avec les autres** – collaboration et travail en équipes sont des approches essentielles pour tous les enseignants.

Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétence portent sur :

- Travailler avec les parents et les familles ;



- Travailler avec d'autres professionnels de l'éducation.

**Formation professionnelle personnelle continue** – enseigner est une activité qui s'apprend et les enseignants doivent prendre en charge leur propre apprentissage tout au long de la vie.

Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétences portent sur :

- Les enseignants en tant que praticiens réflexifs ;
- La formation initiale des enseignants comme fondement de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue.

Les valeurs fondamentales et les domaines de compétences reposent sur un certain nombre de principes généraux arrêtés relatifs à la mise en œuvre du Profil. En outre, plusieurs facteurs favorisant la mise en place du Profil peuvent être identifiés. Ces facteurs ne couvrent pas uniquement l'usage éventuel du Profil dans les programmes de formation initiale des enseignants mais également des questions plus larges relatives à la politique et aux pratiques scolaires et, à la formation des enseignants.



## INTRODUCTION

Ce Profil des enseignants inclusifs a été élaboré comme étant l'un des principaux aboutissements du Projet Formation des enseignants pour l'inclusion (FEPI) mené par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>). Dans ce projet triennal – auquel ont participé 55 experts nationaux issus de 25 pays européens – les points suivants ont été abordés :

- Quel type d'enseignants faut-il pour une société inclusive dans une école du XXIème siècle ?
- Quelles sont les compétences indispensables d'un enseignant pour l'éducation inclusive ?

Ce projet traite plus particulièrement de l'enseignement en milieu ordinaire, des enseignants généralistes et de la façon dont ils sont formés via leur formation initiale (FIE) à travailler dans des milieux inclusifs. La question principale du projet était : *comment tous les enseignants sont-ils formés via leur formation initiale à devenir « inclusifs »*.

Une demande spécifique émanant des représentants des pays membres de l'Agence portait sur des informations concrètes sur les compétences, attitudes, connaissances et qualifications nécessaires, requises pour tous les enseignants travaillant dans des environnements inclusifs. Ce document est une réponse directe à cette demande. Il s'appuie sur l'ensemble des informations recueillies durant le projet FEPI y compris sur la politique internationale et l'analyse des travaux antérieurs, les rapports des pays (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info>) et surtout sur les conclusions et recommandations du rapport de synthèse du projet *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités* (2011).

Le Profil ne fait pas doublon avec les travaux déjà réalisés dans les différents pays. Au contraire, il tente d'aborder de manière réaliste un problème commun qu'ont exprimé les représentants des pays et de mettre au point un outil au niveau européen qui s'inspire des informations et des contributions de niveau national. Le Profil a été élaboré en tant que guide de conception et de mise en place des programmes de formation initiale des enseignants. Ce n'est pas un script pour le contenu des programmes de la FIE, mais il contient un stimulus permettant d'identifier le bon contenu, les méthodes de planification et de spécifier les acquis de l'apprentissage attendus pour les différentes formes de la FIE qui préparent les enseignants des classes ordinaires.

Le document sur le Profil s'inspire essentiellement des activités et discussions diverses auxquelles ont participé les experts du projet et plus de 400 autres parties prenantes de l'enseignement – professionnels issus d'un grand nombre d'écoles et de secteurs de formation des enseignants ; les enseignants stagiaires en formation continue et en FIE ; les parents et les familles ; et les apprenants – qui ont débattu collectivement des compétences dont tous les enseignants ont besoin pour mieux travailler dans des milieux inclusifs. (Pour de plus amples détails, veuillez-vous reporter à la section sur la Méthodologie.)

Le Profil des enseignants inclusifs est ambitieux. Il s'inspire de toutes les informations obtenues durant le projet FEPI et présente un cadre d'idées qui a été débattu et décidé au niveau européen pour promouvoir une approche idéale au sein de la FIE. Le Profil a été élaboré pour être un document pratique destiné à encourager la formation des enseignants dans le cas d'initiatives d'inclusion dans les pays. Les experts participant au



projet de l'Agence « Formation des enseignants pour l'inclusion » sont tous unanimes pour dire qu'un Profil des enseignants inclusifs est utile et devrait être pris en compte dans les programmes de formation initiale des enseignants si une plus grande inclusion doit être mise en place en Europe.

Le Profil présente les informations sur *les* valeurs et domaines de compétences essentiels *qui* devraient être développés dans tous les programmes de FIE. Néanmoins, son but n'est pas d'expliquer *comment* ces domaines de compétences devraient être utilisés dans les programmes des différents pays pour la formation initiale des enseignants. Même si certains des points clés relatifs à la mise en place sont traités dans une autre partie du présent document, le Profil a été rédigé comme un outil à étudier et à développer suivant des méthodes adaptées spécifiquement aux différents contextes du système de FIE propres à chaque pays.

Les objectifs de ce document sur le Profil sont notamment de :

1 - Définir un cadre de valeurs fondamentales et de domaines de compétences qui soient applicables à tout programme de formation initiale des enseignants. Ces valeurs fondamentales et domaines de compétence ne sont pas spécifiques à une discipline, à l'âge, au niveau d'enseignement, ni à un secteur et elles ne sont liées à aucun système éducatif ;

2 - Mettre en exergue les valeurs fondamentales et domaines de compétences essentiels nécessaires à la préparation de tous les enseignants devant travailler dans l'enseignement inclusif en tenant compte de toutes les formes de diversité. Ces valeurs fondamentales et domaines de compétences doivent être développés durant la FIE, mais pour servir ensuite de fondement à tout autre développement futur dans le cadre de la formation et de la formation professionnelle continue ultérieures ;

3 - Mettre en avant les facteurs clés favorisant la mise en place des valeurs fondamentales et domaines de compétences proposés pour l'éducation inclusive dans tous les programmes de la FIE ;

4 - Renforcer l'argument avancé dans le projet FEPI selon lequel l'éducation inclusive relève de la responsabilité de tous les enseignants et que la préparation de tous les enseignants devant travailler dans des milieux inclusifs relève de la responsabilité de tous les formateurs d'enseignants travaillant dans le cadre des programmes de la FIE.

FEPI en tant qu'objectif pour tous les étudiants en FIE, était une recommandation clé figurant dans le rapport de synthèse du projet ; le Profil repose sur elle et sur les autres conclusions dégagées dans le rapport de synthèse et les relie à un cadre de valeurs et de domaines de compétence requises pour être un enseignant efficace et inclusif.

Les principaux publics cibles de ce document sont les formateurs d'enseignants et les décideurs – directeurs et responsables politiques de la FIE – qui sont en mesure d'influencer la politique de la formation des enseignants pour l'inclusion et ensuite d'enclencher et de mettre en œuvre les changements dans la pratique. Ces parties prenantes de la FIE sont considérées comme étant un public cible essentiel, étant donné que selon le projet FEPI la formation des enseignants est également un levier important pour les changements systémiques plus vastes nécessaires à l'éducation inclusive en général.

L'OCDE (2005) suggère qu'augmenter la qualité des enseignants est l'initiative politique qui se traduira le plus probablement par une amélioration des résultats scolaires. Le Rapport de synthèse du projet FEPI (2011) suggère que cet argument peut être développé davantage – préparer les enseignants à répondre à la diversité des besoins auxquels ils devront faire face dans les classes d'aujourd'hui est potentiellement l'initiative



politique qui aura certainement le plus de répercussions sur le développement de communautés plus inclusives.

Ce document constitue un point de départ pour les responsables de la FIE à utiliser dans différents contextes dans leurs pays. Ceci étant dit, le Profil et les informations à l'appui décrits dans le présent document ne sont pas présentés dans un format de recherche ou de rapport habituel. Le Profil adopté est présenté dans la section suivante, suivie par des sections mettant l'accent sur : des discussions sur les facteurs favorisant la mise en place du Profil ; le cadre conceptuel du Profil, y compris les liens avec les priorités politiques européennes actuelles ; une section décrivant la méthodologie utilisée pour développer le Profil et enfin quelques observations finales.

Le but n'est pas que le Profil soit le résultat final du projet FEPI mais plutôt un document qui sera un stimulus pour la discussion et un moyen de promouvoir les développements du FEPI dans les pays.

Pour encourager davantage les discussions nationales et les travaux de développement :

1. Le texte des pages 13 à 21 de ce document est libre de copyright et est destiné aux responsables politiques et aux praticiens pour être développé et modifié selon les besoins en vue de répondre à un grand nombre de besoins éventuels. Dans la couverture du présent document se trouve un encart qui peut être copié et modifié selon les besoins, à condition qu'il soit fait référence à la source d'origine.
2. Sur le site Web de l'Agence, vous pouvez télécharger des exemplaires entiers de ce rapport dans toutes les langues des pays membres de l'Agence, ainsi que des versions électroniques modifiables du texte du Profil : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/profile>



## PROFIL DES ENSEIGNANTS INCLUSIFS

Quatre valeurs fondamentales relatives à l'enseignement et à l'apprentissage ont été identifiées comme point de départ des travaux de tous les enseignants en éducation inclusive. Ces quatre valeurs fondamentales sont :

1. Valoriser la diversité des apprenants – les différences entre élèves constituent une ressource et un atout pour l'éducation ;
2. Accompagner tous les apprenants – les enseignants attendent beaucoup des résultats de tous les apprenants ;
3. Travailler avec les autres – collaboration et travail en équipes sont des approches essentielles pour tous les enseignants ;
4. Formation professionnelle personnelle continue – enseigner est une activité qui s'apprend et les enseignants doivent prendre en charge leur propre apprentissage tout au long de la vie.

Dans les sections suivantes, ces valeurs fondamentales sont présentées parallèlement aux domaines associés de compétences des enseignants.

Les domaines de compétences sont constitués de trois éléments : attitudes, connaissances et qualifications. Une certaine *attitude* ou croyance exige certaines *connaissances* ou niveaux de compréhension et ensuite des *qualifications* en vue de mettre en œuvre ces connaissances dans une situation pratique. Pour chaque domaine de compétence identifié, les attitudes, connaissances et qualifications essentielles qui les sous-tendent sont décrites.

Il est important de noter que pour s'assurer que tous les facteurs clés sont bien pris en compte, les domaines de compétences sont présentés ici dans une liste. Toutefois, les facteurs ne suivent aucun ordre hiérarchique et ne devraient pas être pris isolément car ils sont étroitement liés entre eux et hautement interdépendants.

Les domaines de compétences présentés ici sont les plus importants identifiés lors des discussions du projet FEPI ; ils ne sont pas exhaustifs. Ils devraient être considérés comme le fondement des voies menant à la formation professionnelle spécialisée et le point de départ de discussions à des niveaux différents sur les domaines de compétences spécifiques à un contexte nécessaires pour tous les enseignants travaillant dans des situations qui varient selon les pays.

**1. Valoriser la diversité des apprenants** – les différences entre élèves constituent une ressource et un atout pour l'éducation.

Les domaines de compétences de cette valeur fondamentale portent sur :

- Les conceptions de l'éducation inclusive ;
- La vision de l'enseignant des différences entre élèves.

### 1.1 Conceptions de l'éducation inclusive

*Les attitudes et croyances qui sous-tendent ce domaine de compétence sont que ...*

... l'éducation repose sur une croyance dans l'égalité, les droits de l'homme et la démocratie pour tous les apprenants ;

... l'éducation inclusive concerne une réforme sociétale et n'est pas négociable ;



... l'éducation inclusive et la qualité de l'enseignement ne peuvent pas être pris séparément ;

... l'accès à l'éducation ordinaire seul ne suffit pas ; la participation signifie que tous les apprenants sont engagés dans des activités d'apprentissage qui représentent quelque chose pour eux.

*Parmi les connaissances et la compréhension essentielles qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... les concepts et principes théoriques et pratiques qui sous-tendent l'éducation inclusive au sein des contextes mondiaux et locaux ;

... le système plus large des cultures et des politiques des institutions pédagogiques à tous les niveaux qui a une incidence sur l'éducation inclusive. Les éventuelles forces et faiblesses du système pédagogique dans lequel ils travaillent doivent être reconnues et comprises par les enseignants ;

... l'éducation inclusive est une approche pour tous les apprenants, pas uniquement pour ceux qui sont perçus comme ayant des besoins différents et qui risquent d'être exclus des opportunités pédagogiques ;

... le langage de l'inclusion et de la diversité et les implications liées à l'utilisation d'une terminologie différente pour décrire, étiqueter et catégoriser les apprenants ;

... l'éducation inclusive comme la présence (accès à l'enseignement), la participation (qualité de l'expérience d'apprentissage) et les réalisations (méthodes d'apprentissage et résultats) de tous les apprenants.

*Parmi les qualifications et capacités cruciales à développer dans ce domaine de compétence, figurent ...*

... l'examen critique de ses propres croyances et attitudes et l'impact que celles-ci ont sur les actions ;

... l'engagement dans une pratique éthique à tout moment et le respect de la confidentialité ;

... la capacité à déconstruire les antécédents scolaires pour comprendre les situations et contextes actuels ;

... les stratégies d'adaptation qui préparent les enseignants à faire face aux attitudes non-inclusives et à travailler dans des situations ségréguées ;

... l'empathie avec les apprenants aux besoins diversifiés ;

... le respect dans les relations sociales et l'utilisation du langage approprié avec tous les apprenants et parties prenantes dans l'éducation.

## **1.2 La vision de l'enseignant des différences entre élèves**

*Parmi les attitudes et croyances qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... il est « normal d'être différent » ;

... la diversité de l'apprenant doit être respectée, valorisée et comprise comme une ressource qui améliore les possibilités d'apprentissage et apporte de la valeur aux écoles, à la communauté locale et à la société ;

... les opinions de tous les apprenants devraient être entendues et appréciées ;

... l'enseignant a une influence fondamentale sur l'estime de soi des apprenants et par conséquent, sur leur potentiel d'apprentissage ;



... la catégorisation et l'étiquetage des apprenants peuvent avoir des répercussions négatives sur les possibilités d'apprentissage.

*Parmi les connaissances et la compréhension essentielles qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... les informations essentielles sur la diversité des apprenants (liées aux besoins d'accompagnement, à la culture, au langage, aux milieux socio-économiques, etc.) ;

... les apprenants peuvent être utilisés comme une ressource facilitant la découverte de la diversité pour eux-mêmes et leurs camarades ;

... les apprenants apprennent de manières différentes et celles-ci peuvent être utilisées pour favoriser leur propre apprentissage et celui de leurs camarades ;

... l'école est une communauté et un environnement social qui a une incidence sur l'estime de soi et le potentiel d'apprentissage des apprenants ;

... la population de l'école et de la classe change constamment ; la diversité ne peut pas être vue comme un concept statique.

*Parmi les qualifications et capacités cruciales à développer dans ce domaine de compétence, figurent ...*

... apprendre à savoir tirer des enseignements des différences ;

... identifier les manières les plus adéquates de répondre à la diversité dans toutes les situations ;

... aborder la diversité dans la mise en place des programmes d'études ;

... utiliser la diversité dans les approches et les styles d'apprentissage comme ressource pour l'enseignement ;

... contribuer à la construction d'écoles en tant que communautés d'apprentissage qui respectent, encouragent et célèbrent les réussites de tous les apprenants.

**2. Accompagner tous les apprenants** – les enseignants attendent beaucoup des résultats de tous les apprenants.

Les domaines de compétences de cette valeur fondamentale portent sur :

- La promotion de l'apprentissage académique, pratique, social et émotionnel de tous les apprenants ;

- Les méthodes d'enseignement efficaces dans les classes hétérogènes.

### **2.1 Promouvoir l'apprentissage académique, social et émotionnel de tous les apprenants**

*Parmi les attitudes et croyances qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... l'apprentissage est avant tout une activité sociale ;

... les apprentissages académique, pratique, social et émotionnel sont d'une importance égale pour tous les apprenants ;

... les attentes des enseignants constituent un déterminant clé de la réussite de l'apprenant et par conséquent il est essentiel que les enseignants attendent beaucoup de tous les apprenants ;

... tous les apprenants devraient être des décideurs actifs dans leur apprentissage et dans tout processus d'évaluation auquel ils participent ;



... les parents et les familles constituent une ressource essentielle à l'apprentissage d'un apprenant ;

... le développement de l'autonomie et de l'auto-détermination chez tous les apprenants est indispensable ;

... la capacité d'apprentissage et le potentiel de chaque apprenant doivent être découverts et stimulés.

*Parmi les connaissances essentielles qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... comprendre la valeur du travail fait en collaboration avec les parents et les familles ;

... comprendre les modèles et circuits typiques et atypiques de développement de l'enfant, notamment en lien avec le développement des compétences sociales et de communication ;

... comprendre les différents modèles d'apprentissage et approches de l'apprentissage que les apprenants peuvent adopter.

*Parmi les connaissances cruciales à développer dans ce domaine de compétence, figurent ...*

... être un communicant verbal et non verbal efficace qui peut répondre aux besoins variés des apprenants, des parents et autres professionnels en matière de communication ;

... encourager le développement des qualifications et possibilités des apprenants en matière de communication ;

... évaluer et ensuite développer la « capacité d'apprendre à apprendre » chez les apprenants ;

... former des apprenants indépendants et autonomes ;

... faciliter des approches d'apprentissage coopératif ;

... mettre en place des approches de gestion des comportements positive qui favorise le développement et les relations sociales des apprenants ;

... faciliter les situations d'apprentissage où les apprenants peuvent « prendre des risques » et même échouer dans un environnement sûr ;

... utiliser l'évaluation pour les méthodes d'apprentissage qui prennent en compte l'apprentissage social et émotionnel, outre l'académique.

## **2.2 Des méthodes d'enseignement efficaces dans des classes hétérogènes**

*Parmi les attitudes et les croyances qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... les enseignants compétents sont les enseignants pour tous les apprenants ;

... les enseignants prennent la responsabilité de faciliter l'apprentissage de tous les apprenants dans une classe ;

... les aptitudes des apprenants ne sont pas figées ; tous les apprenants ont la capacité d'apprendre et de se développer ;

... l'apprentissage est un processus et le but de tous les apprenants est le développement de la capacité « d'apprendre à apprendre », pas seulement les connaissances contenu/discipline ;



... le processus d'apprentissage est essentiellement le même pour tous les apprenants – il y a très peu de « techniques spéciales » ;

... dans certains cas, des difficultés d'apprentissage particulières requièrent des réponses nécessitant des adaptations du programme d'études et des méthodes d'enseignement.

*Parmi les connaissances et la compréhension essentielles qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... des connaissances théoriques sur la manière dont les apprenants apprennent et sur les modèles d'enseignement qui favorisent le processus d'apprentissage ;

... avoir un comportement positif et des méthodes de gestion des classes fondées sur un comportement positif ;

... gérer l'environnement physique et social de la classe afin de favoriser l'apprentissage ;

... savoir identifier et ensuite faire face aux différentes barrières à l'apprentissage et les implications des méthodes d'enseignement ;

... le développement des compétences de base – notamment les compétences fondamentales – ainsi que les méthodes d'enseignement et d'évaluation associées ;

... l'évaluation des méthodes d'apprentissage centrées sur l'identification des forces d'un apprenant ;

... la différenciation du contenu des programmes, le processus d'apprentissage et les matériels éducatifs pour inclure les apprenants et répondre à leurs besoins diversifiés ;

... des méthodes d'apprentissage personnalisées pour tous les apprenants qui aident les apprenants à développer leur autonomie dans leur apprentissage ;

... le développement, la mise en œuvre et un examen efficace des Projets d'éducation individualisée (PEI) ou autres programmes d'apprentissage individualisés semblables, le cas échéant.

*Parmi les qualifications et aptitudes cruciales à développer dans ce domaine de compétence, figurent ...*

... utiliser des compétences en conduite de la classe incluant des approches systématiques de gestion positive des classes ;

... travailler individuellement avec des apprenants ainsi qu'avec des groupes hétérogènes ;

... utiliser les programmes scolaires comme un outil d'inclusion qui favorise l'accès à l'apprentissage ;

... traiter les questions de diversité dans les processus de développement des programmes d'études ;

... différencier les méthodes, le contenu et les acquis de l'apprentissage ;

... travailler avec les apprenants et leurs familles afin de personnaliser l'apprentissage et de fixer des objectifs ;

... faciliter l'apprentissage coopératif où les apprenants s'aident les uns les autres de différentes manières – y compris le tutorat entre pairs – au sein de regroupements d'apprenants flexibles ;

... utiliser une série de méthodes et d'approches d'enseignement de manière systématique ;



... employer les TICE et la technologie adaptative pour favoriser les approches flexibles de l'apprentissage ;

... utiliser des approches de l'apprentissage qui sont scientifiquement fondées pour atteindre les objectifs d'apprentissage, des voies alternatives d'apprentissage, une instruction flexible et l'utilisation d'un feedback clair vers les apprenants ;

... utiliser une évaluation formative et sommative qui favorise l'apprentissage et n'étiquette pas les apprenants et n'entraîne aucune conséquence négative pour eux ;

... collaborer avec les apprenants pour trouver des solutions à leurs problèmes ;

... s'inspirer d'une série de compétences en matière de communication verbale et non verbale pour faciliter l'apprentissage.

**3. Travailler avec les autres** – la collaboration et le travail en équipes sont des approches indispensables pour tous les enseignants.

Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétences portent sur :

- Le travail avec les parents et les familles ;
- Le travail avec d'autres professionnels de l'enseignement.

### **3.1 Travailler avec les parents et les familles**

*Parmi les attitudes et croyances qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... la sensibilisation à la valeur ajoutée du travail en collaboration avec les parents et les familles ;

... le respect des milieux culturels et sociaux et des points de vue des parents et des familles ;

... considérer la communication et la collaboration efficaces avec les parents et les familles comme relevant de la responsabilité de l'enseignant.

*Parmi les connaissances et compréhension essentielles qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... l'enseignement inclusif reposant sur une approche de travail collaboratif ;

... l'importance des aptitudes relationnelles positives ;

... l'impact des relations sur la réalisation des objectifs d'apprentissage.

*Parmi les qualifications et aptitudes cruciales à développer dans ce domaine de compétence, figurent ...*

... inciter vivement les parents et familles à aider leurs enfants dans leur apprentissage ;

... communiquer efficacement avec les parents et les membres des familles ayant des bagages culturels, ethniques, linguistiques et sociaux différents.

### **3.2 Travailler avec d'autres professionnels de l'éducation**

*Parmi les attitudes et croyances qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... l'éducation inclusive demande à ce que tous les enseignants travaillent en équipe ;

... collaboration, partenariat et travail en équipe sont des approches essentielles à tous les enseignants qui devraient être les bienvenues ;

... le travail collaboratif en équipe favorise l'apprentissage professionnel avec et auprès d'autres professionnels.



*Parmi les connaissances et compréhension essentielles qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... la valeur et les avantages du travail collaboratif avec d'autres enseignants et professionnels de l'éducation ;

... des systèmes et des structures d'accompagnement disponibles pour toute aide, contribution et conseil ;

... des modèles de travail interdisciplinaire où les enseignants de classes inclusives coopèrent avec d'autres experts et personnels issus de différentes disciplines ;

... des approches d'enseignement collaboratif où les enseignants adoptent une approche en équipes comprenant des apprenants eux-mêmes, des parents, des camarades, d'autres enseignants de l'école et du personnel d'accompagnement, ainsi que des membres de l'équipe multidisciplinaire selon les besoins ;

... le langage/la terminologie et les concepts de travail de base et les points de vue d'autres professionnels du monde de l'éducation ;

... les rapports de pouvoir qui existent entre les différentes parties prenantes qui doivent être pris en compte et gérés efficacement.

*Parmi les qualifications et aptitudes cruciales à développer dans ce domaine de compétence, figurent ...*

... la mise en œuvre des compétences de conduite et de gestion des classes qui facilitent un travail partenarial efficace ;

... le co-enseignement et le travail dans des équipes d'enseignants flexibles ;

... le travail au sein d'une communauté scolaire et le recours aux ressources scolaires internes et externes ;

... la construction d'une communauté de classe qui fait partie d'une communauté scolaire plus large ;

... la contribution à l'ensemble des processus d'évaluation, d'examen et de développement scolaires ;

... la résolution des problèmes en collaboration avec d'autres professionnels ;

... la contribution à des partenariats scolaires plus larges avec d'autres écoles, des organisations de communauté et d'autres organisations éducatives ;

... l'utilisation d'une série de compétences en matière de communication verbale et non verbale pour faciliter le travail en coopération avec d'autres professionnels.

**4. Perfectionnement professionnel personnel** – enseigner est une activité qui s'apprend et les enseignants doivent prendre en charge leur propre apprentissage tout au long de la vie.

Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétences portent sur :

- Les enseignants en tant que praticiens réflexifs ;

- La formation initiale des enseignants comme fondement de l'apprentissage et du perfectionnement professionnel continu.

#### **4.1 Les enseignants comme praticiens réflexifs**

*Parmi les attitudes et croyances qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*



... l'enseignement est une activité de résolution de problèmes qui nécessite une planification, une évaluation et une réflexion continues et systématiques et ensuite une action modifiée ;

... une pratique réfléchie aide les enseignants à travailler avec efficacité avec les parents ainsi qu'en équipes avec d'autres enseignants et professionnels travaillant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ;

... l'importance de la pratique scientifiquement fondée pour guider le travail des enseignants ;

... l'évaluation de l'importance du développement d'une pédagogie personnelle pour guider le travail des enseignants.

*Parmi les connaissances et compréhension essentielles qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... l'apprentissage métacognitif personnel pour apprendre des compétences ;

... ce qui fait un praticien réfléchi et comment la réflexion personnelle sur et dans l'action peut être développée ;

... les méthodes et les stratégies pour évaluer son propre travail et ses propres résultats ;

... les méthodes de recherche-action et leur pertinence pour le travail des enseignants ;

... le développement des stratégies personnelles pour résoudre des problèmes.

*Parmi les qualifications et aptitudes cruciales à développer dans ce domaine de compétence, figurent ...*

... évaluer de manière systématique ses propres résultats ;

... faire participer avec efficacité les autres dans la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage ;

... contribuer au développement de l'école en tant que communauté d'apprentissage.

#### **4.2 La formation initiale des enseignants comme fondement de l'apprentissage et du perfectionnement professionnel continu**

*Parmi les attitudes et croyances qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*

... les enseignants sont responsables de leur propre perfectionnement professionnel continu ;

... la formation initiale des enseignants est la première étape de l'apprentissage professionnel tout au long de la vie des enseignants ;

... enseigner est une activité d'apprentissage ; être ouvert à l'apprentissage de nouvelles compétences et demander activement des informations et des conseils est une bonne chose, et non une faiblesse ;

... un enseignant ne peut pas être un expert dans toutes les questions liées à l'éducation inclusive. Des connaissances de base pour ceux qui démarrent dans l'éducation inclusive sont indispensables, mais l'apprentissage continu est essentiel ;

... le changement et le développement sont constants dans l'éducation inclusive et les enseignants ont besoin de compétences pour gérer et répondre aux besoins et aux demandes qui évoluent tout au long de leurs carrières.

*Parmi les connaissances et compréhension essentielles qui sous-tendent ce domaine de compétence, figurent ...*



... la réglementation de l'enseignement et le contexte juridique où ils travaillent et leurs responsabilités et devoirs envers les apprenants, leurs familles, collègues et le corps enseignant dans ce contexte juridique ;

... les possibilités, les opportunités et les voies menant à une formation continue complémentaire des enseignants, afin de développer les connaissances et les compétences leur permettant d'améliorer leur pratique inclusive.

*Parmi les qualifications et aptitudes cruciales à développer dans ce domaine de compétence, figurent ...*

... la flexibilité des stratégies pédagogiques qui encouragent l'innovation et l'apprentissage personnel ;

... l'emploi de stratégies de gestion du temps qui adapteront les possibilités afin de pouvoir profiter des opportunités de formation continue ;

... l'ouverture d'esprit et être proactif en utilisant les collègues et autres professionnels comme sources d'apprentissage et d'inspiration ;

... la contribution à l'apprentissage et aux processus de développement de l'ensemble de la communauté scolaire.



## LA MISE EN OEUVRE DU PROFIL DES ENSEIGNANTS INCLUSIFS

### Principes généraux

Les déclarations suivantes mettent en avant les principes généraux convenus qui sous-tendent les valeurs fondamentales et domaines de compétences proposés dans le Profil des enseignants inclusifs.

1 - Les valeurs et domaines de compétences pour travailler dans l'éducation inclusive sont nécessaires à tous les enseignants, tout comme l'éducation inclusive relève de la responsabilité de tous les enseignants.

2 - Les valeurs et domaines de compétences pour l'éducation inclusive fournissent aux enseignants les fondements dont ils ont besoin pour travailler avec les apprenants ayant une diversité de besoins au sein d'une classe ordinaire. C'est une différence importante qui déplace l'idée-force de l'inclusion au-delà du fait de répondre aux besoins des groupes spécifiques d'apprenants (par ex. ceux ayant des besoins éducatifs particuliers). Les valeurs et domaines de compétences renforcent le message essentiel selon lequel l'éducation inclusive est une approche pour tous les apprenants, pas seulement une approche pour des groupes particuliers avec des besoins particuliers.

3 - Les valeurs et domaines de compétences identifiés pour la FIE dans ce document sont les fondements sur lesquels les attitudes, connaissances et compétences fondamentales doivent se construire durant les possibilités d'intégration et de formation ultérieures des enseignants. Les domaines de compétences font partie intégrante d'un ensemble de possibilités de formation professionnelle, proposées par le biais de cycles de progression clairs dont notamment des cours spécialisés de besoins éducatifs particuliers (BEP). Chaque enseignant devrait développer continuellement ses domaines de compétence durant sa carrière professionnelle.

4 - Les valeurs et domaines de compétences dont tous les enseignants ont besoin pour travailler en milieux inclusifs ne sont pas en contradiction avec l'enseignement spécialisé et la formation des enseignants spécialisés dans les BEP qui peuvent aider les enseignants ordinaires dans leur travail. Ces valeurs et domaines de compétence constituent les fondements du travail de tous les enseignants – généralistes et spécialistes.

5 - Les valeurs et domaines de compétences décrits dans ce Profil sont délibérément vastes pour favoriser le développement des enseignants en tant qu'apprenants tout au long de la vie et praticiens réfléchis grâce à un apprentissage expérientiel et à des recherches pragmatiques.

6 - Les valeurs et domaines de compétences peuvent favoriser le perfectionnement professionnel des enseignants stagiaires et être une source d'inspiration pour le travail des formateurs d'enseignants.

7 - Les valeurs et domaines de compétences pour l'éducation inclusive devraient être considérés comme un point de départ de la conception/planification des cours de la FIE. Le principe d'éducation inclusive comme approche systémique devrait également s'appliquer à la FIE et au programme scolaire.

8 - L'intégration des valeurs et domaines de compétences pour l'éducation inclusive dans la FIE, devrait être débattue avec un grand nombre de parties prenantes dans des situations et contextes nationaux différents. Grâce à ce dialogue, les domaines de compétences peuvent potentiellement constituer un mécanisme permettant de réduire la



coupure qui semble exister entre les enseignants et les autres parties prenantes de l'enseignement.

### **Utilisation du Profil**

Il a été clairement décidé, dans le cadre des travaux du projet FEPI, que l'objectif de la FIE devrait être de :

- Développer l'aptitude des nouveaux enseignants à devenir plus inclusifs dans leur pratique ;
- Former de nouveaux enseignants qui soient efficaces dans leur enseignement, ainsi que des experts spécialisés.

Le Profil des enseignants inclusifs a été développé pour atteindre cet objectif pour tous les programmes de la FIE. Les valeurs fondamentales et domaines de compétences sont tous transversaux – ils ne se limitent pas à un secteur ou à une discipline. De même, les valeurs fondamentales et domaines de compétences ne privilégient pas une méthode d'enseignement de ces programmes plutôt qu'une autre.

Avant tout, le Profil des enseignants inclusifs a été élaboré comme un guide de conception et de mise en œuvre des programmes de la formation initiale des enseignants pour tous les enseignants. Ce n'est pas un script pour le contenu de la FIE mais il doit être plutôt considéré comme un stimulus pour identifier le contenu approprié, les méthodes de planification et spécifier les résultats souhaités en matière d'apprentissage pour la FIE.

Cette utilisation visée a été discutée et décidée par les experts participant au projet FEPI. Néanmoins, les discussions entre les diverses parties prenantes des activités du projet ont indiqué que le Profil pouvait également potentiellement être utile dans d'autres scénarios. Parmi les suggestions relatives à d'autres utilisations du Profil mises en avant dans les discussions du projet, on notera :

- Pour les enseignants stagiaires, le Profil pourrait être un outil d'auto-réflexion. Notamment, le Profil peut servir de point de départ pour surmonter des expériences personnelles d'exclusion dans des écoles, en mettant en exergue certains domaines de connaissances, attitudes et compétences auxquels les enseignants stagiaires ont besoin de réfléchir de manière critique afin de remettre en question leurs représentations ;
- Pour les formateurs d'enseignants, le Profil pourrait être un outil de discussion à utiliser dans la déconstruction et reconstruction des mentalités au sujet des apprenants et de l'éducation inclusive comme approche pour tous les apprenants. Le Profil peut également servir de guide pour le propre travail des formateurs d'enseignants avec les étudiants ayant des besoins diversifiés ;
- Pour les enseignants en poste, le Profil pourrait être utilisé comme un guide définissant les priorités personnelles pour leur formation professionnelle continue ;
- Pour les chefs d'établissement, le Profil pourrait être considéré comme un guide d'intégration et de formation professionnelle continue à plus long terme pour les enseignants, lié au processus de développement de l'ensemble de l'établissement scolaire ;
- Pour les organismes employeurs, le Profil pourrait fournir des orientations en matière de recrutement afin d'identifier les professionnels bien préparés au travail dans les écoles. Le Profil pourrait également potentiellement clarifier les priorités de la formation professionnelle initiale à plus long terme d'autres professionnels travaillant dans des écoles (par exemple les psychologues et conseillers pédagogiques).



Cette dernière suggestion reflète bien une question récurrente soulevée par nombre de participants aux travaux du projet – les valeurs fondamentales proposées dans le Profil en particulier ne sont pas seulement indispensables pour tous les enseignants, elles sont aussi essentielles pour le travail des chefs d'établissements, des formateurs d'enseignants, d'autres professionnels de l'éducation et des décideurs.

### **Facteurs favorisant la mise en œuvre du Profil**

Durant ses trois années d'activités, le projet a permis d'identifier et de discuter des nombreuses barrières à la mise en place de la formation des enseignants pour l'inclusion. Toutefois, il est clair, d'après les travaux déjà en cours dans les pays, que les approches innovantes qui apportent des solutions aux barrières potentielles existent bel et bien. Après avoir examiné ces pratiques innovantes et s'être également inspiré des discussions spécifiques avec les parties prenantes sur le Profil des enseignants inclusifs, plusieurs facteurs fondamentaux qui favorisent sa mise en place ont été définis. Ces facteurs couvrent non seulement l'utilisation éventuelle du Profil dans les programmes de la formation initiale des enseignants, mais également des questions plus vastes relatives à la politique et à la pratique dans les écoles et à la formation des enseignants.

Dans les sections suivantes, ces facteurs fondamentaux favorables sont directement liés au cadre des huit domaines de recommandations pour la FIE présentés dans le Rapport de synthèse du projet FEPI (pour plus de détails, veuillez consulter <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities>).

Les recommandations du projet indiquent clairement les zones prioritaires des développements futurs de la FIE en Europe. Les facteurs identifiés par les parties prenantes du projet sont indispensables pour faciliter la mise en œuvre du Profil et peuvent également être considérés comme des facteurs qui, dans une certaine mesure, vont tenir compte des recommandations fondamentales faites dans le rapport de synthèse.

#### *1. Facteurs relatifs à la formation des enseignants*

##### *1.1 Recrutement des candidats à l'enseignement en FIE*

- Valoriser la diversité des enseignants stagiaires devrait être une valeur fondamentale mise en évidence dans la politique et dans les travaux des institutions de formation des enseignants ;

- L'homogénéité apparente des antécédents des étudiants en FIE devrait être prise en compte. Les conditions d'entrée en FIE doivent être soigneusement examinées si des questions relatives à la diversité des étudiants doivent être abordées. Des formules flexibles d'enseignement destinées à attirer les enseignants candidats d'horizons divers possédant un grand nombre d'expériences culturelles et sociales, devraient être mises au point. Notamment des formules d'enseignement qui favorisent le recrutement d'étudiants en situation de handicap (tel que cela est décrit dans UNCRPD 2006) devraient être prises en considération.

##### *1.2 Programmes de la FIE*

- Un objectif clé pour la FIE devrait être d'aider les enseignants stagiaires à développer leur propre théorie pédagogique personnelle fondée sur un raisonnement critique et un esprit d'analyse qui soient cohérents avec les connaissances, qualifications et valeurs exprimées dans les compétences. Il conviendrait également d'élaborer une appréciation plus large du rôle de l'enseignant par rapport à l'école comme communauté d'apprentissage.



- Les normes et valeurs culturelles que les enseignants stagiaires apportent à leur FIE devraient être considérées comme le point de départ nécessaire à l'acquisition des connaissances et des compétences. La formation initiale des enseignants devrait se construire sur les expériences antérieures d'inclusion des étudiants et le cas échéant, rompre le cycle de l'expérience personnelle de l'enseignement ségrégué. Il est impératif d'avoir des activités qui remettent en question les stéréotypes de toutes sortes et développent une sensibilité fondée sur une profonde compréhension des questions entourant la diversité et l'aptitude à mettre cette compréhension en action.
- Les enseignants stagiaires ont besoin d'une expérience concrète de travail avec des apprenants ayant des besoins diversifiés et des enseignants qui sont qualifiés pour travailler dans des milieux inclusifs. Les enseignants stagiaires ont besoin de voir la théorie mise en pratique durant leur formation professionnelle à l'école et d'avoir des opportunités de stages dans des milieux inclusifs.
- L'abandon progressif d'une vision des programmes scolaires centrés sur les disciplines, au profit de méthodes d'enseignement et d'apprentissage transdisciplinaires doit se refléter dans la FIE. Les programmes de la FIE devraient reposer sur un modèle d'intégration des pratiques inclusives dans tous les domaines et disciplines. Ces programmes doivent :
  - Être équilibrés avec des contributions de spécialistes qui tiennent compte des besoins particuliers d'apprentissage des individus et des groupes qui risquent d'être exclus de l'enseignement ordinaire ;
  - Lancer des défis aux enseignants stagiaires en leur permettant d'expérimenter des barrières à l'apprentissage, ainsi que des possibilités de réussite dans des situations où il faut résoudre des problèmes sur le terrain.
- Il convient de cibler des « valeurs en action » dans la FIE où les valeurs fondamentales et domaines de compétences sont mis en évidence par les enseignants stagiaires dans les différents aspects de leurs études et pratique pédagogique. L'évaluation des valeurs fondamentales et des domaines de compétences nécessite essentiellement une évaluation de la méthode d'apprentissage dans la FIE. En particulier les attitudes, connaissances et qualifications dans les domaines de compétence devraient être constatées de différentes manières et à l'aide de différentes méthodes d'évaluation, comme par exemple l'auto-évaluation, l'évaluation conjointe entre l'étudiant, ses camarades, mentors et tuteurs, ainsi que dossiers à l'appui.

### *1.3 Le travail des formateurs d'enseignants*

- Les valeurs fondamentales et domaines de compétences décrits dans le Profil des enseignants inclusifs s'appliquent au travail de tous les formateurs d'enseignants en FIE. Les formateurs d'enseignants ont besoin d'appliquer les valeurs fondamentales et les domaines de compétences dans leur travail avec les étudiants. Ils ont notamment besoin de montrer comment évaluer la diversité et accompagner efficacement l'apprentissage des étudiants en utilisant une série de méthodes d'enseignement et d'évaluation. Ils doivent également mettre en place un travail de coopération avec le personnel des écoles ainsi qu'avec des formateurs d'enseignants issus d'autres disciplines et/ou matières.
- Les formateurs d'enseignants doivent se considérer comme des apprenants tout au long de la vie. Ils doivent être actifs et encouragés à saisir les opportunités de formation professionnelle continue dans leur carrière qui améliorent leur travail en tant que formateurs d'enseignants inclusifs.
- Pour encourager efficacement les étudiants à devenir des enseignants inclusifs, tous les formateurs d'enseignants doivent également s'appropriier les connaissances, qualifications



et valeurs inhérentes aux compétences, notamment dans les cas où ils n'ont pas directement déjà travaillé avec des apprenants à besoins diversifiés. Idéalement, les possibilités de formation professionnelle pour les formateurs d'enseignants devraient comporter des activités de sensibilisation centrées sur les questions de diversité. Toutefois, des contributions directes et une expérience professionnelle de l'éducation inclusive pourraient également être nécessaires si tous les formateurs d'enseignants doivent appliquer efficacement les valeurs fondamentales et les domaines de compétences décrits dans le Profil et être capables de communiquer efficacement aux étudiants les tenants et les aboutissants de l'enseignement à des apprenants ayant des besoins diversifiés.

#### *1.4 Collaboration entre les écoles et les établissements de formation professionnelle*

- Pour que les enseignants stagiaires aient accès aux expériences pratiques nécessaires dans les écoles, structures et ressources, les établissements de formation professionnelle doivent faciliter le travail en équipes entre formateurs d'enseignants et professionnels issus d'écoles différentes, ainsi que de la communauté au sens large.
- Les différents rôles des établissements d'enseignement supérieur et des enseignants/tuteurs qui appliquent les pratiques inclusives avec des étudiants en stage doivent également être pris en compte. Pour accompagner correctement les enseignants stagiaires dans des environnements divers et les aider à contribuer à une série d'activités propres à la communauté scolaire (pas seulement l'enseignement en classe), le personnel des écoles devrait employer la méthode préconisée dans le Profil des enseignants inclusifs. Cela demande qu'ils aient eux-mêmes des possibilités de formation professionnelle.

### *2. Facteurs relatifs à la politique pour les enseignants et l'éducation inclusive*

#### *2.1 Approche systémique*

- Le rôle des enseignants dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans la classe est crucial. Néanmoins, l'enseignant inclusif n'est pas la seule composante du développement des écoles inclusives et leur rôle fait partie d'une approche systémique plus vaste. Cette approche se concentre sur le fait de garantir les droits des apprenants, ainsi que d'établir les structures et ressources de soutien qui facilitent la mise en place de ces droits à tous les niveaux éducatifs.
- Les responsables politiques de niveau régional et national jouent un rôle indispensable dans les grandes lignes qu'ils tracent d'une vision de l'éducation inclusive qui est ensuite transférée dans des cadres politiques coordonnés pour les écoles et pour la formation des enseignants. Toutes les politiques scolaires et de formation des enseignants devraient être élaborées en utilisant la recherche scientifiquement fondée. Ces politiques devraient suivre la même logique et se recouper afin de se soutenir mutuellement et de travailler vers les mêmes objectifs.
- La politique institutionnelle pour la FIE devrait être guidée par une vision claire des établissements d'enseignement supérieur considérés comme des centres d'apprentissage inclusifs. Le rôle des cadres supérieurs dans la formulation, communication et ensuite la mise en œuvre de cette vision est crucial. La politique institutionnelle doit promouvoir une approche enracinée de l'éducation inclusive dans tous les programmes. L'éducation inclusive doit être transversale entre les disciplines et les secteurs et, en conséquence, la politique pour la FIE doit prendre en compte les implications sur d'autres questions transversales, telles que le recrutement et la formation professionnelle des formateurs d'enseignants.



- L'homogénéité au sein des effectifs enseignants doit être considérée de la même façon qu'au sein de la population estudiantine. Les étudiants en FIE ont besoin de modèles – formateurs d'enseignants et décideurs – qui reflètent la diversité de la société. Les stratégies de recrutement dans les établissements d'enseignement supérieur devraient tenir compte de cette nécessité de refléter la diversité des membres de la communauté locale.

- Les formateurs d'enseignants ont besoin d'opportunités de formation professionnelle – y compris l'adaptation à l'emploi, le tutorat et la formation professionnelle continue – qui les aident dans leur travail de formateurs d'enseignants inclusifs qui appliquent les valeurs fondamentales et les domaines de compétence décrits dans le Profil.

## *2.2 Clarification du langage et de la terminologie*

- Pour pouvoir mettre en œuvre l'éducation inclusive, il convient d'avoir des définitions et des conceptions communes en ce qui concerne ses concepts fondamentaux. La collaboration entre les différentes parties prenantes de l'éducation inclusive peut être facilitée par l'utilisation de concepts partagés qui sous-tendent les valeurs fondamentales et les domaines de compétence du Profil des enseignants inclusifs.

- L'éducation inclusive devrait être considérée comme une méthode pour tous les apprenants. La priorité du travail des enseignants devrait être de surmonter les barrières à l'apprentissage pour tous les apprenants. Cela implique qu'il ne faut plus considérer l'inclusion comme une méthode pour une minorité d'apprenants, fondée sur l'identification de leurs différences ou sur la considération d'états qui pourraient avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage.

## *2.3 Accompagner les enseignants de manière continue*

- La mise en œuvre de l'éducation inclusive devrait être considérée comme une tâche collective, avec des parties prenantes différentes où chacune a des rôles et des responsabilités à assumer. Le soutien dont les enseignants ont besoin pour assumer leurs rôles comprend l'accès à des structures qui facilitent la communication et le travail en équipes avec divers professionnels (y compris ceux qui travaillent dans les établissements d'enseignement supérieur), ainsi que des possibilités de formation professionnelle continue.

- Les valeurs fondamentales et domaines de compétences devraient être considérés comme un guide des possibilités de formation des enseignants et de formation professionnelle continues. L'intégration et le tutorat scolaire, la formation professionnelle continue (FPC) et les cycles d'avancement de la formation spécialisée devraient correspondre aux valeurs fondamentales mises en avant durant la formation initiale des enseignants. Les domaines de compétences présentés dans le Profil devraient être pris en compte dans une approche d'apprentissage en spirale, à revoir durant les activités de formation professionnelle ultérieures et à reconsidérer à des niveaux de plus en plus profonds d'apprentissage et de compréhension.

- les possibilités de formation professionnelle pour les enseignants en poste qui n'ont pas travaillé dans l'éducation inclusive devraient être également guidées par les valeurs fondamentales et les domaines de compétences décrits dans le Profil.

- les possibilités de formation professionnelle pour les chefs d'établissement devraient être guidées par les principes de l'éducation inclusive liée aux valeurs fondamentales présentées dans le Profil. Les attitudes et croyances des chefs d'établissement sur l'inclusion sont essentielles pour déterminer dans quelle mesure la culture organisationnelle dans les écoles s'aligne sur les valeurs fondamentales décrites dans le Profil.



## 2.4 Mesures de responsabilisation conformes aux principes inclusifs

- Les enseignants et les formateurs d'enseignants ont besoin de travailler dans des organisations – écoles et établissements de formation des enseignants – qui soient des communautés d'apprentissage. Ces communautés d'apprentissage les valoriseront en tant que professionnels et faciliteront leur travail via une vision claire et une culture commune qui encouragent l'éducation inclusive à tous les niveaux.
- Tous les processus de développement des institutions de formation des enseignants et des écoles devraient examiner la politique et la pratique organisationnelles en lien avec l'inclusion. À l'aide de procédures transparentes de gestion de la qualité, les enseignants et les formateurs d'enseignants devraient être encouragés à contribuer à l'évaluation et au développement de méthodes de travail organisationnelles qui favorisent les valeurs communes de l'apprentissage dans des environnements inclusifs.
- Les mesures et processus de responsabilisation devraient reconnaître le travail des enseignants et des formateurs d'enseignants avec tous les apprenants. Ces mesures devraient prendre en compte les diverses réussites en matière d'apprentissage possibles et ne pas se concentrer sur les interprétations limitées à des résultats scolaires.

### *Observations finales*

Les facteurs favorables à la mise en œuvre du Profil présentés ici ne sont pas exhaustifs. Ils sont adaptés à tous les contextes et situations et il conviendrait d'approfondir les implications de la mise en œuvre du Profil plus en détails dans les contextes nationaux. Néanmoins, un résumé des propositions des experts et parties prenantes du projet sera fait ci-après.

Le Profil des enseignants inclusifs décrit les valeurs fondamentales et les domaines de compétences que les enseignants travaillant dans les écoles, ainsi que ceux qui les préparent, devraient suivre dans leur travail avec les apprenants. Le travail d'un enseignant inclusif a également besoin d'être soutenu par les autres professionnels de l'enseignement, la culture et l'organisation scolaire et par un cadre politique qui, tous ensemble, facilitent l'inclusion. Ce modèle doit clairement se refléter dans la FIE, et idéalement faire partie d'un cycle de progression clair via les possibilités de FPC qui sont considérées comme étant les aspects essentiels de l'apprentissage tout au long de la vie.



## BASE CONCEPTUELLE DU PROFIL

Le Profil des enseignants inclusifs élaboré dans le projet Formation des enseignants pour l'inclusion présente les valeurs fondamentales et domaines de compétences décidés et nécessaires pour tous les enseignants leur permettant de travailler dans l'éducation inclusive. Trois paramètres ont été utilisés pour guider le développement du Profil :

1 - L'inclusion est essentiellement une approche de principe de l'enseignement axée sur les droits, qui repose sur plusieurs valeurs centrales ;

2 - Il existe des difficultés pratiques et conceptuelles à se concentrer sur des compétences isolées pour enseigner en éducation inclusive et pour que le Profil soit adapté aux différents pays et parties prenantes, une vaste approche de l'idée d'utiliser des compétences s'est imposée ;

3 - Les priorités politiques et les effets des politiques sociales dans les pays pris individuellement ne peuvent pas être ignorés, mais il existe un cadre politique aux niveaux international et européen auquel tous les pays souscrivent qui a des répercussions sur l'éducation inclusive et la formation des enseignants.

Chacun de ces paramètres est décrit dans les sections ci-après car ils constituent la base conceptuelle essentielle du Profil des enseignants inclusifs.

### **Une approche de l'éducation inclusive axée sur les valeurs**

Dans la Stratégie Europe 2020 ([http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)), l'un des cinq grands objectifs porte sur l'éducation. Cet objectif insiste clairement sur l'importance des valeurs dans les systèmes éducatifs européens : « dans la période allant jusqu'en 2020, l'objectif principal de la coopération européenne devrait être d'encourager le développement des systèmes d'éducation et de formation des États membres qui visent à assurer :

a) l'épanouissement personnel, social et professionnel de tous les citoyens ;

b) une prospérité économique et une employabilité durables, tout en promouvant les valeurs démocratiques, la cohésion sociale, une citoyenneté active et le dialogue interculturel ». (Conclusions du Conseil, 2009, p. 3).

Le cadre stratégique EF 2020 fixe quatre objectifs stratégiques pour l'éducation et la formation dans la décennie à venir. L'objectif stratégique 3 vise la promotion de : l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active – dans le cadre de cet objectif, l'importance des valeurs est mise en lumière : « l'éducation devraient favoriser les compétences interculturelles, les valeurs démocratiques et le respect des droits fondamentaux et l'environnement, et également lutter contre toute forme de discrimination, donner à tous les jeunes les moyens d'interagir positivement avec d'autres jeunes d'horizons divers » (p. 4).

Dans le rapport sur la Conférence internationale sur l'éducation inclusive de 2008, il est expliqué que : « L'éducation inclusive repose sur une série de conceptions et de valeurs relatives au type de société à construire et la personne idéale à développer. Si nous voulons avoir des sociétés plus inclusives, qui soient plus paisibles et respectueuses des différences, il est essentiel que les étudiants aient l'opportunité de développer et d'expérimenter ces valeurs dans leur enseignement, que ce soit à l'école ou dans des milieux non formels ». (p. 11)

On constate que la réflexion a dépassé le stade de l'idée étroite de l'inclusion comme moyen pour comprendre et surmonter une déficience et il est maintenant largement



accepté que l'inclusion porte sur des questions de sexe, d'ethnicité, de classe, de conditions sociales, de santé et de droits de l'homme englobant l'implication, l'accès, la participation et les résultats à l'échelle universelle (Ouane, 2008).

L'Article 24 de la Convention sur les droits des handicapés (2006) met en exergue que les personnes handicapées ont un droit à l'éducation. Il souligne : « Les États parties reconnaissent aux personnes handicapées le droit à l'éducation. En vue de respecter ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États parties assureront un système d'éducation inclusive à tous les niveaux et un apprentissage tout au long de la vie visant : le développement complet du potentiel humain et le sens de la dignité et de l'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine » (p. 17).

Toutefois, l'UNESCO et l'UNICEF (2007) avancent que : « Le droit à l'éducation requiert un engagement pour assurer un accès universel, y compris prendre toutes les mesures nécessaires pour atteindre les enfants les plus marginalisés. Faire rentrer des enfants à l'école n'est cependant pas suffisant ; ce n'est pas la garantie d'une éducation qui permette aux individus d'atteindre leurs objectifs économiques et sociaux et d'acquérir les qualifications, connaissances, valeurs et attitudes qui suscitent une citoyenneté responsable et active ». (p. 27)

L'éducation inclusive fondée sur les droits pour tous les apprenants nécessite une approche globale ce qui nécessite de voir les enseignants pas seulement comme des fournisseurs de contenu. L'UNESCO (2008) déclare que : « Adopter une approche de l'éducation fondée sur les droits en vue d'aller vers l'inclusion nécessitera une vaste réforme du système scolaire y compris la modification des garanties et politiques constitutionnelles, des programmes, des systèmes de formation des enseignants, des matériels didactiques, des environnements d'apprentissage, des méthodologies, de l'attribution des ressources, etc. Par-dessus tout, un changement des comportements de tout un chacun, dans tout le système, pour accueillir la diversité et la différence et considérer ces dernières comme des opportunités plutôt que des problèmes sera indispensable ». (p. 29)

L'éducation inclusive est un concept prédominant ayant un impact sur les différentes politiques et les méthodes de mise en œuvre dans l'enseignement obligatoire, supérieur et dans la formation des enseignants. Les buts de l'éducation inclusive sont atteints dans les milieux et systèmes qui évaluent tout le monde de la même façon et qui considèrent les écoles comme des ressources communautaires. L'éducation inclusive s'intéresse à tous les apprenants et vise à augmenter la participation digne d'intérêt d'un individu dans les possibilités d'apprentissage et à réduire leur exclusion de l'éducation et de la société au sens large.

En résumé, l'éducation inclusive est essentiellement une approche de principe fondée sur les droits que sous-tendent plusieurs valeurs centrales : égalité, participation, développement et soutien des communautés et respect de la diversité. Les valeurs importantes pour un enseignant constituent un déterminant essentiel de leurs actions. Le *Rapport mondial sur le Handicap* (2011) précise que : « La formation adéquate des enseignants ordinaires est cruciale s'ils doivent être sûrs d'eux et compétents en enseignant à des enfants avec des besoins diversifiés ». (p. 222) Le rapport met clairement l'accent sur la nécessité de centrer cette formation sur les attitudes et les valeurs, pas seulement sur les connaissances et les qualifications.

L'Activité d'apprentissage par les pairs 2011 centrée sur la Formation professionnelle des enseignants (2011) suggère que « tous les aspects de l'enseignement ne peuvent pas être entièrement décrits ni définis ; des aspects tels que les valeurs, dispositions et



attitudes professionnelles de l'enseignant peuvent être aussi importantes que des aspects plus mesurables et quantifiables ». (p. 7) Le rapport suggère qu'en Europe : « les composantes des compétences des enseignants comprennent souvent : connaissances, qualifications et valeurs ». (p. 10)

Il a donc été décidé que le point de départ nécessaire à l'étude approfondie des compétences des enseignants pour l'éducation inclusive serait les valeurs fondamentales. Les quatre valeurs fondamentales relatives à l'enseignement et à l'apprentissage pour tous les apprenants identifiées dans le projet FEPI – valoriser la diversité des apprenants, accompagner tous les apprenants, travailler avec d'autres et le perfectionnement professionnel personnel – sont le fondement nécessaire à tous les enseignants pour acquérir des connaissances, développer la compréhension et mettre en œuvre les qualifications nécessaires pour travailler dans l'éducation inclusive.

Dans ce projet, on explique que ces valeurs fondamentales :

- sont des principes qui peuvent être constatés dans les actions des enseignants ;
- deviennent des « connaissances pratiques enrichies par la théorie » en tant que résultats des opportunités d'apprentissage offertes durant les cours de formation professionnelle.

### **Domaines de compétences : approche choisie**

Les valeurs fondamentales identifiées comme indispensables pour tous les enseignants travaillant dans l'éducation inclusive ont été utilisées comme base pour identifier les compétences essentielles dont tous les enseignants ont besoin pour travailler en éducation inclusive. Les représentants des pays membres de l'Agence ont demandé que le projet se concentre sur les compétences des enseignants et qu'il bénéficie des travaux réalisés aux niveaux national et international.

Au niveau international, le rapport de l'OCDE de 2005 intitulé *Teachers Matter* identifie : une série de compétences personnelles qui font la différence quant à la qualité et l'efficacité de l'enseignement (p. 100). Les compétences potentielles identifiées se concentrent sur les connaissances du sujet et sur une série de qualifications transversales (telles que la communication, l'autogestion, l'organisation et la résolution de problèmes).

La majorité des pays participant au projet considèrent les compétences des enseignants soit au niveau des établissements d'enseignement supérieur, soit au niveau politique national. Vous trouverez un résumé de l'utilisation des compétences sur la FIE à l'Annexe 1. (Ces informations sont résumées à partir des rapports des pays du projet et sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>)

Toutefois, il faut reconnaître que la compréhension des compétences et/ou de leur application dans la FIE en général diffère grandement entre les pays. Dans le cadre du projet, on a pu constater que différents pays ont non seulement identifié des compétences essentielles différentes pour les enseignants mais ont également interprété les termes de ces compétences de différentes manières.

Dans le Rapport de synthèse du projet FEPI, il est proposé que : *les termes « compétences » et « standards » ne soient pas interchangeables* et suite aux discussions du projet, les experts ont décidé d'utiliser les définitions suivantes dans le projet FEPI :

Les « standards » se réfèrent en général à une série de mesures permettant d'évaluer les enseignants stagiaires/enseignants/cours de formation des enseignants – les résultats sommatifs à la fin d'un programme d'étude.



Les « *Compétences* » se développent avec le temps chez les enseignants et les étudiants en FIE qui acquièrent progressivement des connaissances dans divers milieux et situations. En tant que tels, ils forment tous deux le fondement de la FIE et la base de la formation professionnelle continue (Rapport de synthèse du projet FEPI, 2011, p. 46).

Durant les débats du projet, les experts nationaux étaient tous d'accord pour dire que se concentrer sur des « compétences isolées pour enseigner » posait des difficultés pratiques et conceptuelles et ils ont insisté sur la nécessité de mettre en garde contre :

- Le fait de refaire le travail déjà accompli dans les pays participants en identifiant et en cataloguant les compétences spécifiques pour des contextes particuliers ;
- De développer un profil trop simpliste de compétences des enseignants qui pourrait être interprété comme mécaniste ;
- De proposer un outil prescriptif qui ne pourrait pas être considéré comme étant interne et utilisé comme point de départ pour faire progresser les travaux au niveau national dans ce domaine.

Le modèle mis au point et utilisé dans le Profil des enseignants inclusifs repose par conséquent sur la notion de « domaines de compétences » aux multiples facettes.

Les domaines de compétences liés aux valeurs fondamentales de l'éducation inclusive décrites dans ce profil sont chacun constitués de trois éléments :

- Attitudes et croyances ;
- Connaissances et compréhension ;
- Qualifications et aptitudes.

Une certaine *attitude* ou croyance exige certaines *connaissances* ou niveau de compréhension et ensuite des *qualifications* pour mettre en œuvre ces connaissances dans une situation pratique. Pour chaque domaine de compétence identifié, les attitudes, connaissances et qualifications essentielles qui les sous-tendent sont présentées.

Cette approche se construit sur les travaux de Ryan (2009) qui décrit les attitudes comme des « caractéristiques multidimensionnelles », mais surtout sur ceux de Shulman (2007) qui décrit l'apprentissage professionnel en termes d'apprentissages de la tête (connaissance), de la main (qualification ou action) et du cœur (attitudes et croyances).

Avant tout, l'approche adoptée correspond aux visions d'un certain nombre d'apprenants en âge scolaire participant aux visites d'études menées dans les pays en 2011. On avait demandé aux jeunes leur avis sur « ce qui fait un bon enseignant » et sur « ce que les bons enseignants font qui les aide réellement à apprendre ? »

Leurs réponses décrivaient leurs perceptions de l'importance des aptitudes d'enseignement générales. Elles comprenaient des expressions telles que des bons enseignants « aimables » et ayant « le sens de l'humour » ; ils expliquent « bien les choses » et « organisent beaucoup d'activités » y compris le fait de « nous laisser travailler en groupes ». Ils « nous donnent un feedback » mais la plupart des enseignants « rendent l'apprentissage amusant et intéressant ! »

D'une part, ces réponses donnent l'impression d'être des idées extrêmement simples mais d'autre part elles font passer un message complexe à toute personne concernée par la formation des enseignants pour l'inclusion – l'enseignement ne peut pas être réduit à une *liste* de qualifications démontrables ou de connaissances qui peuvent être facilement évaluées via des examens sommatifs.



Les domaines de compétences présentés dans le Profil couvrent tous les aspects du travail d'un enseignant qui sont considérés, centré sur les compétences – enseigner, coopérer avec les autres, compétences au niveau de l'école et du système dans son ensemble. Néanmoins, la présentation des domaines de compétences repose sur les quatre valeurs fondamentales de l'éducation inclusive, chaque domaine de compétence considéré comme étant interconnecté et hautement interdépendant.

### **Liens avec les priorités politiques pour les écoles et la formation des enseignants**

Le Profil des enseignants inclusifs est directement lié à trois domaines des initiatives politiques au niveau européen : tout d'abord, les compétences fondamentales pour l'apprentissage tout au long de la vie ; deuxièmement, les approches de compétences dans l'enseignement supérieur ; enfin améliorer la politique de la formation des enseignants.

Les compétences fondamentales requises par tous les citoyens dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie sont décrites dans la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006. Huit compétences fondamentales sont identifiées :

1. La communication dans la langue maternelle ;
2. La communication en langues étrangères ;
3. Les compétences en mathématiques et les compétences de base en science et en technologie ;
4. La compétence numérique ;
5. Apprendre à apprendre ;
6. Les compétences sociales et civiques ;
7. Le sens de l'initiative et de l'entreprenariat ;
8. La sensibilisation culturelle et l'expression.

La pertinence de ces huit compétences fondamentales pour tous les apprenants est mise en exergue dans l'objectif stratégique 3 du Cadre stratégique ET 2020, qui énonce que : « l'éducation et la politique de formation devraient permettre à tous les citoyens, quelles que soient leurs situations personnelle, sociale ou économique, d'acquérir, de mettre à jour et de développer tout au long d'une vie à la fois des qualifications spécifiques à un métier et les compétences fondamentales nécessaires à leur employabilité et d'encourager la formation continue, la citoyenneté active et le dialogue interculturel ». (p. 4)

Le développement des compétences fondamentales durant l'éducation scolaire est étroitement lié à l'utilisation des méthodes fondées sur les compétences dans l'enseignement supérieur. Dans les travaux du processus de Bologne, le rapport issu du groupe informel Initiative conjointe de qualité (Joint Quality Initiative) de décembre 2003, non seulement soutenait une approche de l'enseignement supérieur fondée sur les résultats, mais recommandait une approche fondée sur les compétences où les apprenants : « ... peuvent appliquer leurs connaissances et compréhension d'une manière qui indique une approche professionnelle de leur travail ou vocation, et avoir des compétences le plus souvent mises en évidence en élaborant et en soutenant des arguments et en résolvant des problèmes dans leur domaine d'étude ». (p. 33)

Cette thèse est étayée par Bergan et Damian (2010) qui, dans un rapport du Conseil de l'Europe, avancent que le développement des compétences des apprenants devrait être



considéré comme faisant partie de la mission de l'enseignement supérieur – avec les compétences à développer en fonction de ce qui est considéré comme les buts de l'enseignement supérieur. Ils suggèrent que les « compétences convergentes » mettent en lumière la nécessité d'éduquer l'ensemble de la personne ; l'éducation devrait être considérée comme s'il s'agissait d'acquérir des connaissances et des qualifications, mais également d'acquérir des valeurs et des attitudes.

Un certain nombre d'implications pour la formation des enseignants sont manifestes : les enseignants stagiaires devraient être formés en utilisant une approche fondée sur les compétences, car cela rendra la FIE certainement plus efficace et cela les préparera à développer un apprentissage fondé sur les compétences avec tous les apprenants dans leurs classes. Comme le Rapport de synthèse du projet FEPI (2011) le suggère : « les nouveaux enseignants doivent comprendre les complexités de l'enseignement et de l'apprentissage et les nombreux facteurs qui les touchent. Ils devraient reconnaître que tous les apprenants devraient participer activement afin de donner un sens à leur apprentissage, au lieu d'être des consommateurs passifs d'un contenu scolaire rigoureusement choisi ». (p. 68)

Trois récentes Conclusions du Conseil – de 2007, 2008 et 2009 – ont fixé des priorités pour la formation des enseignants telles que défini par les ministères de l'Éducation des États membres. Elles ont fait l'objet d'un résumé dans le document intitulé *Improving Teacher Quality: the European Union Policy Agenda*, préparé par Paul Holdsworth, Commission européenne, DG de l'Éducation et de la Culture, en 2010, comme contribution aux débats du projet Formation des enseignants pour l'inclusion. La totalité du document est présenté dans l'Annexe 2.

Les domaines prioritaires peuvent être identifiés dans ces trois séries de Conclusions du Conseil :

1. Promouvoir les valeurs et attitudes professionnelles ;
2. Améliorer les compétences des enseignants ;
3. Réaliser un recrutement et une sélection efficaces pour promouvoir un enseignement de qualité ;
4. Améliorer la qualité de la Formation initiale des enseignants ;
5. Introduire des programmes d'intégration pour tous les nouveaux enseignants ;
6. Assurer un encadrement à tous les enseignants ;
7. Améliorer la qualité et la quantité de la Formation professionnelle continue ;
8. Diriger des établissements ;
9. Assurer la qualité des formateurs d'enseignants ;
10. Améliorer les systèmes de formation des enseignants.

Durant les visites d'étude menées dans les pays en 2010, ce document a été discuté par rapport au Profil proposé avec tous les experts du projet. Ces discussions concluaient que le Profil peut être lié aux priorités politiques de l'UE pour améliorer la qualité de la FIE, en favorisant les valeurs et attitudes professionnelles et en améliorant les compétences des enseignants. Toutefois, trois points supplémentaires doivent être précisés :

- Les valeurs fondamentales pour l'éducation inclusive décrites dans le Profil des enseignants inclusifs étayent toutes ces priorités politiques ;



- Les domaines de compétence décrits dans le Profil des enseignants inclusifs sont liés à toutes ces priorités politiques d'une façon ou d'une autre et il n'y a pas de contradictions ;
- Le Profil des enseignants inclusifs identifie d'autres priorités qui pourraient être prises en compte dans les initiatives politiques au niveau européen pour la formation des enseignants – et surtout l'éducation inclusive en tant que question relevant des droits de l'homme et l'éducation inclusive comme approche pour accompagner tous les apprenants.

L'argument selon lequel les valeurs fondamentales et domaines de compétences décrits dans le Profil des enseignants inclusifs sont bénéfiques pour tous les apprenants, pas seulement pour ceux qui courent le risque de l'exclusion, est soutenu par les Conclusions du Conseil sur la Dimension sociale de l'éducation et de la formation (2010) : « Créer les conditions requises pour l'inclusion réussie des élèves ayant des besoins particuliers dans les milieux ordinaires est bénéfique pour tous les apprenants. Augmenter l'utilisation d'approches personnalisées, y compris des plans d'apprentissage individualisés et tirer parti de l'évaluation pour promouvoir le processus d'apprentissage, en permettant aux enseignants d'acquérir les connaissances pour gérer et tirer parti de la diversité, en promouvant l'usage de l'enseignement et de l'apprentissage coopératifs, et l'élargissement de l'accès et de la participation, sont des manières d'accroître la qualité pour tous ». (p. 5)



## MÉTHODOLOGIE POUR DÉVELOPPER LE PROFIL

Durant les trois années du projet, plusieurs actions ont été achevées en lien avec l'élaboration du document sur le Profil. Ces principales activités sont intégralement décrites dans cette section afin de :

- Détailler précisément les mesures adoptées pour développer le cadre et le contenu du Profil ;
- Saluer les précieuses contributions des experts nommés pour le projet, des équipes d'accueil des 14 visites d'étude menées dans les pays et des quelque 400 représentants de groupes de parties prenantes à la préparation du Profil présenté dans ce document.

Cette section donne par conséquent des informations descriptives résumant le processus de développement du Profil.

Fin 2009, un premier article a été rédigé par le personnel de l'Agence pour stimuler les discussions avec les experts du projet des pays. L'article décrivait les principales déclarations et idées relatives aux compétences des enseignants pour la formation inclusive initiale des enseignants et reposait sur un tour d'horizon des informations pertinentes sur les recherches et le contexte politique ainsi que sur les contributions du groupe consultatif (Project Advisory Group).

Une série de visites d'étude menées dans les pays étaient programmées pour 2010 et 2011. Tous les pays participant étaient invités à soumettre des propositions pour accueillir des visites qui porteraient sur les thèmes fondamentaux du projet FEPI. Les propositions soumises par les pays ont ensuite été examinées par le groupe consultatif (Project Advisory Group) et le personnel du projet, et les visites organisées en fonction de critères prédéterminés tels que la pertinence du thème proposé, les possibilités d'explorer différentes approches de la formation initiale des enseignants et une représentation géographique équilibrée des pays.

Durant les cinq visites d'étude menées dans les pays qui ont eu lieu au cours du printemps 2010, l'ébauche du document Profil a été discutée ainsi que des questions spécifiques relatives à l'utilisation des approches fondées sur les compétences qui avaient été identifiées par les équipes d'accueil nationales comme thèmes fondamentaux pour les visites. Les visites et les thèmes fondamentaux étaient les suivants :

*Belfast, RU (Irlande du Nord)* : examiner les compétences des enseignants d'Irlande du Nord pour former des praticiens inclusifs et tenir compte des implications potentielles plus larges pour le système éducatif ordinaire afin que les enseignants les mettent en pratique de la meilleure façon possible.

*Porto, Portugal* : explorer comment un profil de compétences peut faciliter le développement des attitudes et des valeurs sans parler des connaissances et des qualifications nécessaires à l'éducation inclusive.

*Eger, Hongrie* : étudier les domaines précis utiles dans un profil de compétences, ensuite étudier plus particulièrement quelle forme de formation initiale est nécessaire pour développer les connaissances et qualifications d'un tel profil.

*Borås, Suède* : examiner comment les formateurs d'enseignants doivent tous s'assurer que les étudiants sont préparés à devenir des enseignants inclusifs ; spécifiquement comment les formateurs d'enseignants peuvent travailler de manière inclusive de façon à appliquer les pratiques inclusives pour leurs étudiants.



*Utrecht, Pays-Bas* : explorer comment les profils de compétences s'inscrivent dans le développement des initiatives politiques pour l'éducation inclusive. Plus précisément, définir quels cadres politiques pour la formation des enseignants ainsi que l'éducation inclusive sont nécessaires pour qu'un tel profil soit mis en œuvre.

Pour de plus amples informations sur toutes les visites faites en 2010, veuillez consulter le site : <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

Les cinq réunions se déroulaient comme suit :

- Présentations de l'équipe du pays d'accueil du sujet/aspect ainsi que des exemples de pratiques de leur pays ;
- Courtes présentations de chacun des experts du projet sur cette question pour la visite d'étude de leur pays respectif ;
- Discussions interactives avec les experts du projet et les différentes parties prenantes du pays ;
- Séances de discussion à huis clos pour les experts du projet afin d'étudier les principaux messages nécessaires au développement du document Profil.

Outre les experts nationaux du projet, plus de 100 professionnels de l'enseignement – y compris des responsables politiques, formateurs d'enseignants, étudiants, personnel scolaire, personnel spécialisé de soutien et des représentants des groupes communautaires – ont participé aux activités durant les cinq visites.

Tout comme les importantes réflexions sur le contenu indispensable du document Profil, les messages clés qui sont ressortis des cinq visites portaient sur :

- Le fait que les compétences ne peuvent pas être considérées comme une *liste* qu'il faut « mener à bien » ;
- Le rôle crucial des valeurs et attitudes sous-jacentes vis-à-vis de l'éducation en général et de l'éducation inclusive en particulier qui doit être pris en compte pour la FIE.

À partir des visites d'étude menées dans les pays en 2010, un document révisé et enrichi a été soumis à discussion lors de la réunion plénière sur le projet à Zürich en automne 2010. Ce document révisé était considérablement différent de la version précédente pour deux raisons. Tout d'abord, il a été proposé que le contenu du Profil soit centré sur les *valeurs fondamentales* pour le travail de tous les enseignants (trois valeurs ont été présentées à ce moment-là). Deuxièmement, il a été suggéré qu'au lieu de présenter des compétences discrètes, des *domaines de compétences* seraient proposés, constitués de trois éléments – attitudes, connaissances et qualifications.

Tous les experts du projet ont accepté ces avancées et grâce à leurs commentaires détaillés sur le contenu spécifique du document, ils ont rédigé un Profil retravaillé. Cette version était centrée sur un cadre de quatre valeurs fondamentales ainsi qu'un certain nombre de domaines de compétences spécifiques sous-tendant chaque valeur.

Cette seconde ébauche a ensuite constitué le point de départ d'une série d'activités de « validation » dans les pays durant les neuf visites d'étude nationales en 2011. Dans le cadre des activités du projet, la validation était censée se référer à l'accord entre les parties prenantes sur le cadre proposé de valeurs et de domaines de compétences ainsi que sur le contenu spécifique du document Profil.



Les visites ont eu lieu à *Nicosie (Chypre)*, *Valette (Malte)* et *Stavanger (Norvège)* en mars ; à *Riga (Lettonie)* et *Rovaniemi (Finlande)* en avril ; et à *Londres (RU, Angleterre)*, *Pontevedra (Espagne)*, *Esbjerg (Danemark)* et *Linz (Autriche)* en mai 2011.

Pour de plus amples informations sur toutes les visites faites en 2010, veuillez consulter le site : <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

Pour préparer les discussions durant les visites, tous les participants (y compris les parties prenantes des pays) avaient reçu des exemplaires du projet du document Profil – soit l'intégralité du texte, soit sous forme de résumé – avant les réunions. En outre, tous les experts du projet devaient présenter la vision des approches de leur propre pays en matière de compétences ; expliquer dans quelle mesure ces approches se reflétaient dans les programmes de la formation initiale des enseignants et mettre en lumière des questions particulières en rapport aux discussions sur le document Profil.

Comme l'objectif principal des visites menées dans les pays en 2011 était de recueillir les impressions des différentes parties prenantes de la formation des enseignants sur le contenu et l'utilité potentielle du Profil des enseignants inclusifs, durant chacune des visites, les équipes des pays d'accueil ont organisé une série d'activités où participaient différents représentants des groupes de parties prenantes. Ces activités comprenaient : visites et observations d'écoles et de classes ; visites d'institutions de formation des enseignants et observations de classes de FIE et présentations des politiques et des pratiques des pays sur la FIE.

Qui plus est, toutes les visites prévoyaient une série de discussions différentes entre les experts du projet en visite et les parties prenantes nationales en FIE par rapport au Profil – son contenu et utilité potentielle. Ces discussions étaient fortement interactives et ont pris la forme de groupes de discussion où les parties prenantes étaient encouragées à donner leurs impressions et les experts du projet et membres du personnel « enregistraient » leurs impressions.

Ces discussions allaient de conversations en petits groupes à de vastes débats en plénière avec des publics de plus de 50 représentants de groupes de parties prenantes.

Outre les experts nationaux du projet, plus de 300 personnes ont participé aux neuf visites, à savoir :

- Des apprenants (aussi bien avec que sans besoins éducatifs particuliers), leurs parents et les membres de leurs familles ;
- Des représentants de la communauté locale ;
- Des enseignants de classe, des chefs d'établissement, des enseignants spécialisés et du personnel d'accompagnement ;
- Des membres d'équipes multidisciplinaires (dont des psychologues scolaires, des assistantes sociales et des professionnels de la santé) ;
- Des inspecteurs d'académie, des responsables locaux et des responsables politiques ;
- Des enseignants récemment diplômés ;
- Des enseignants en formation – étudiant les programmes de la FIE et en formation continue ;
- Des formateurs d'enseignants travaillant dans des programmes inclusifs, axés sur les besoins particuliers et les disciplines ;



- Des cadres dirigeants des établissements de formation des enseignants (recteurs, doyens, chefs de départements et de facultés) ;
- Des responsables politiques au niveau national pour l'éducation inclusive et la formation des enseignants.

Plusieurs éléments importants ont été intégrés dans les visites d'étude menées dans les pays en 2011 en faveur de la validation du document Profil et l'ensemble des parties prenantes ont participé aux réunions et aux discussions. De même, pour toutes les visites, un « modèle » pour recueillir les impressions sur le Profil a été réalisé par tous les experts du projet et certaines parties prenantes clés. Ce modèle est présenté à l'Annexe 3.

En outre, les visites ont été regroupées en deux phases de collecte d'informations :

*Collecte des informations pour la validation* : à l'aide du modèle convenu, le retour d'informations (feedback) sur le Profil a été recueilli durant les visites faites à Chypre, à Malte, en Norvège, en Lettonie et en Finlande et ensuite analysé par le personnel du projet en vue de définir les thèmes et idées émergeant au cours des visites.

*Vérification des informations* : les tendances et messages fondamentaux émergeant des premières visites ont été présentées aux participants durant les visites faites au Danemark, en Espagne, au RU (Angleterre) et en Autriche. Les participants devaient commenter spécifiquement les tendances identifiées dans la première phase de visites afin de voir si les conclusions étaient vérifiées ou contestées.

Un total de 71 réponses écrites, principalement par le biais du modèle de feedback et commentaires, ont été recueillies et analysées ; 37 durant la phase de validation des informations et 34 durant la phase de vérification des informations.

Ce schéma des deux phases d'activités de collecte d'informations, ainsi que la structure fixe des visites et les divers participants présents ont montré qu'il était possible d'utiliser différentes formes de triangulation (information) de données. À l'origine, Denzin (1979) a identifié quatre types de techniques de triangulation qui ont été par la suite discutées par Creswell et Miller (2000) entre autres. Deux de ces techniques ont été utilisées dans les visites : *triangulation de données* (le même processus de collecte d'informations étant répété neuf fois, engendrant neuf ensembles de données) et *triangulation des informations de l'enquêteur différente* (deux chefs de projet et neuf équipes d'experts utilisant tous les mêmes outils de collecte des informations).

Une analyse des informations des neuf visites a donné lieu aux principales conclusions suivantes :

- Le cadre de base pour le Profil fondé sur quatre valeurs fondamentales et domaines de compétences a été décidé ;
- Tous les domaines de compétences de l'ébauche de document ont été acceptés dans toutes les visites. Cependant, les principales sources de débat portaient sur l'ajout de domaines de compétences supplémentaires ;
- Une série de questions ont été mises en lumière concernant les implications de la mise en œuvre du Profil. Il a été proposé que le matériel déjà présent dans l'ébauche de Profil à ce moment-là soit retravaillé dans une section séparée qui traiterait des facteurs favorisant la mise en œuvre du Profil.

Les diverses contributions issues des visites de 2011 ont conduit à la rédaction d'une ébauche finale du Profil. Cette dernière a été envoyée pour être commentée à tous les représentants de l'Agence et experts nommés pour le projet début 2012. L'ébauche finale



a également été présentée lors de la conférence de diffusion du projet FEPI qui s'est tenue à Bruxelles au printemps 2012.

Au cours de cet événement, outre les experts du projet qui ont la possibilité de commenter le texte en dernier, des réflexions structurées sur la valeur potentielle du Profil ont été présentées par : des représentants de l'UNESCO et de l'UNICEF CEE/CIS, ainsi que des intervenants représentant les principaux employeurs du domaine de l'enseignement, des enseignants récemment diplômés et des enseignants stagiaires.

(Pour de plus amples informations sur la conférence et les contributions de tous les intervenants, veuillez consulter le site : <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/dissemination-conference>)

Tous les retours d'information, commentaires et réflexions de toutes les activités de la conférence ont servi de point de départ à l'élaboration du Profil final et viennent à l'appui de ce qui est présenté intégralement dans ce document.



## FUTUR DÉVELOPPEMENT DU PROFIL

Durant son discours lors de la réunion du projet de à Zürich à l'automne 2010, l'orateur principal Tony Booth a annoncé : « Le pouvoir que nous avons en tant qu'éducateurs est d'inciter les autres au dialogue – c'est tout ».

Cette observation illustre les intentions de ce document sur le profil – d'inciter les autres à participer au débat. On espère que le Profil lui-même, outre les documents venant à l'appui de la discussion, seront utilisés d'une manière ou d'une autre pour inspirer les travaux aux niveaux national, européen voire international, relatifs à la formation des enseignants pour l'inclusion. En général, il est communément admis qu'il convient de développer des compétences pour de meilleures pratiques inclusives. Le Profil du projet fournit une manière possible d'engager ou de faire progresser les discussions non seulement concernant les enseignants mais également concernant l'objectif plus vaste de l'éducation inclusive.

Toutefois, il faut préciser que ce petit document n'est pas un produit final qui peut être « transplanté » dans les contextes des pays d'une façon ou d'une autre. Il a été élaboré pour stimuler le débat de façon que les responsables politiques et les formateurs d'enseignants notamment progressent dans leur réflexion. Le fait que la version du Profil existe sans copyright va dans ce sens.

Nombre de questions relatives à ce que pourrait signifier l'efficacité de la formation initiale des enseignants mise en avant dans ce document doivent être approfondies. Les questions abordées ci-après semblent être au centre des débats en ce qui concerne le développement ultérieur éventuel du Profil des enseignants inclusifs :

(i) Il existe une base de recherche en cours de développement mais néanmoins encore limitée, expliquant comment les enseignants travaillant dans des milieux inclusifs sont – ou devraient être – préparés pour leur travail. Ce fait est reconnu dans les Conclusions du Conseil sur la Dimension sociale de l'éducation et de la formation (2010) qui se réfèrent au besoin : « d'élargir la base des connaissances en coopération avec d'autres organisations internationales et d'assurer une vaste diffusion des résultats de la recherche ». (p. 9)

Le Rapport de synthèse du projet FEPI va plus loin en avançant que : « la recherche devrait être conduite sur l'efficacité des différentes voies menant à l'enseignement et sur l'organisation, le contenu et la pédagogie des cours pour développer au mieux les compétences des enseignants afin de répondre aux besoins diversifiés de tous les apprenants ». (p. 72)

Les profils des compétences des enseignants – attitudes, connaissances et qualifications – semblent être un important domaine de recherche future dans l'efficacité de la politique de la formation initiale des enseignants et sa mise en œuvre. Comme l'Activité d'apprentissage par les pairs 2011 le suggère, « ... un cadre de compétences des enseignants n'est pas la panacée. Ce n'est qu'un des nombreux instruments qui peut être utilisé pour favoriser la professionnalisation des enseignants et pour promouvoir la qualité dans l'enseignement ». (p. 6) D'autres chercheurs pourraient également se pencher sur l'évaluation systématique du Profil dans des contextes de programmes de FIE spécifiques, et depuis des perspectives du système plus larges.

(ii) De nombreux pays passent en revue la structure de la FIE et étudient où et par qui la FIE devrait être assurée (universités et/ou écoles). Les structures des cours et le contenu des programmes font également l'objet d'un vaste débat et nombre des révisions proposées sont dans le droit-fil d'une approche inclusive. Le rapport de l'OCDE intitulé



*Teachers Matter* (2005) décrit le « changement de priorités dans la formation initiale des enseignants » et suggère : « qu'il est irréaliste d'espérer qu'un programme quelconque de formation initiale des enseignants, quelle que soit sa qualité, soit en mesure de former complètement des enseignants stagiaires ... au lieu d'être la qualification principale voire la seule qualification réelle des enseignants, la formation initiale des enseignants commence maintenant à être considérée comme le point d'entrée de la profession et la plateforme de la formation continue des enseignants ». (p. 134)

Le Profil des enseignants inclusifs a été élaboré à la suite de débats sur la formation initiale des enseignants. Cependant, son rôle potentiel à plus long terme en faveur des possibilités de formation professionnelle continue pour les enseignants a été mis en exergue par les participants du projet FEPI qui considèrent que d'autres travaux sur le Profil comme outil seraient pertinents pour les différentes opportunités de formation des enseignants.

(iii) Les Conclusions du Conseil (2010) font valoir qu'il est nécessaire de : « Promouvoir le rôle de l'éducation et de la formation comme instruments essentiels à la réalisation des objectifs de l'inclusion sociale et du processus de protection sociale ». (p. 10) Le Rapport de synthèse du projet FEPI (2011) s'en fait l'écho en déclarant que : « Les avantages d'une inclusion croissante, liée à d'autres priorités telles que la justice sociale et la cohésion communautaire, sont également un investissement à long terme dans l'éducation précoce de la petite enfance et un système d'éducation de plus en plus inclusif se traduira certainement par une utilisation plus efficace des ressources que des initiatives à court terme destinées à « combler des lacunes » ou à favoriser certains groupes marginalisés ». (p. 77)

Durant tout le processus de développement du Profil des enseignants inclusifs, le message récurrent que les experts du projet et les parties prenantes nationales ont fait passer était que le potentiel de la formation des enseignants allait jouer un rôle de levier pour changer le système éducatif et promouvoir les pratiques inclusives. Ce constat est corroboré par le rapport de synthèse du projet (2011) : « le besoin de remplacer un soutien « compensatoire » par une réforme de l'enseignement et de l'apprentissage et de l'attention portée à l'environnement en vue d'accroître la capacité des écoles à répondre à la diversité, est reconnu encore plus largement ». (p. 14)

Le Rapport de synthèse du projet FEPI décrit les principaux défis de la FIE dans les pays d'Europe. Les travaux réalisés dans le cadre du projet font état que les enseignants pris individuellement ne peuvent pas être considérés comme des agents du changement systémique de l'éducation mais qu'ils peuvent être considérés comme un facteur indispensable contribuant au changement systémique nécessaire. Les enseignants formés pour travailler efficacement avec des apprenants aux besoins diversifiés peuvent servir de multiplicateurs pour l'éducation inclusive – toute action qui favorise l'éducation inclusive a son importance et tous les acteurs de l'enseignement peuvent faire la différence à court et long terme.

Le rapport de l'OCDE (2005) explique : « qu'enseigner est une tâche complexe et qu'il n'existe pas un seul ensemble d'attributs et de comportements des enseignants qui soit universellement efficace pour tous les types d'étudiants et d'environnements d'apprentissage ». (p. 134) Tandis que l'argument relatif à la complexité de l'enseignement est accepté, ce document Profil soutient qu'il est possible d'identifier ces valeurs fondamentales et domaines de compétences (attitudes, connaissances et qualifications) qui sont nécessaires à tous les enseignants pour qu'ils travaillent efficacement dans des classes inclusives.



La Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le XXIème siècle (Delors et al, 1999) considère l'apprentissage tout au long de la vie et la participation dans la société de l'apprentissage comme essentiels pour relever les défis suscités par un monde en constante mutation. La Commission a mis en lumière quatre piliers d'apprentissage : « apprendre à vivre ensemble », « apprendre à connaître », « apprendre à faire » et « apprendre à être ». Ces piliers semblent pouvoir s'appliquer à tous les enseignants, ainsi qu'aux apprenants des écoles et classes en Europe.

Le Rapport de synthèse du projet FEPI conclut en reconnaissant la nécessité de : « mener des recherches rigoureuses et à long terme sur ... les domaines de compétences nécessaires à la qualité, aux pratiques inclusives afin de tirer parti de jugements cohérents sur l'efficacité de la formation des enseignants et des pratiques des nouveaux enseignants et les manières les plus efficaces d'avoir une influence sur les compétences des futurs enseignants (valeurs, attitudes, qualifications, connaissances et compréhension) à savoir contenu, pédagogie et évaluation pour les préparer aux pratiques inclusives ». (p. 72)

Le Profil présenté dans ce document a été élaboré comme une première étape de cette recherche nécessaire. Il a été mis au point au niveau européen comme outil concret sur lequel on peut construire et ensuite utiliser dans différents contextes dans les pays pour progresser vers une plus grande inclusion et des pratiques d'enseignement inclusif de qualité.

Le défi de la formation des enseignants mis en exergue par le Profil est que l'éducation inclusive est pour tous les enseignants et apprenants. On espère que ce Profil pourra être utilisé par toutes les parties prenantes dans la formation des enseignants pour stimuler le débat et les investigations dans la formation des enseignants pour l'inclusion comme levier pour un changement systémique dans les politiques et pratiques dans les pays ainsi qu'au niveau européen.



## RÉFÉRENCES

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011. *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Bergan, S. and Damian, R., 2010. *Higher education for modern societies: competences and values* (Enseignement supérieur pour les sociétés modernes : compétences et valeurs (Conseil de l'Europe, série sur l'enseignement supérieur No.15, 2010)

Booth, T., 2010. *Teacher Education for Inclusion: How can we know it is of high quality?* [Formation des enseignants pour l'inclusion : comment pouvons-nous savoir si elle est de qualité ?] Discours principal donné lors de la conférence du projet Formation des enseignants pour l'inclusion ; Zurich, Septembre 2010. Disponible sur demande auprès du Secrétariat de l'Agence : [secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Commission européenne, 2009. *Cadre stratégique pour l'éducation et la formation*. Bruxelles : Commission européenne. Version électronique disponible en ligne à l'adresse suivante : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm)

Commission européenne, DG-Éducation et Culture, 2010. *Améliorer la qualité de la formation des enseignants : le programme de l'UE*. Document préparé par Holdsworth, P., résumant les priorités visant à améliorer la Formation des enseignants qui ont été définies par les ministres de l'éducation dans les Conclusions du Conseil de novembre 2007, 2008 et 2009

Commission européenne, DG Education et Culture, 2011. Groupe de travail thématique « Perfectionnement professionnel des enseignants » : Rapport sur l'activité d'apprentissage par les pairs : *Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences* [Approches politiques pour définir et décrire les compétences des enseignants]

Conclusions du Conseil, réunis au sein du Conseil sur le thème *améliorer la qualité de la formation des enseignants* (Journal Officiel (JO) C 300, 12.12.2007)

Conclusions du Conseil, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008 sur le thème *préparer les jeunes au XXIème siècle : programme européen de coopération en matière scolaire* (JO 2008/C 319/08)

Conclusions du Conseil, réunis au sein du Conseil du 26 novembre 2009 sur le thème *le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement* (JO 2009/C 302/04)

Conclusions du Conseil, réunis au sein du Conseil du 12 mai 2009 sur le thème *un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation* ('ET 2020') (2009/C 119/02)

Conclusions du Conseil, réunion avec le Conseil (2010) sur les *Conclusions du Conseil sur la dimension sociale de l'éducation et de la formation*. 3013ème réunion sur l'éducation, la jeunesse et la culture, Bruxelles, 11 mai 2010

Creswell, J.W. and Miller, D.L., 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, Volume 39, Number 3, Summer 2000, College of Education, The Ohio State University



- Delors, J. et al., 1996. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport pour l'UNESCO de la Commission internationale sur l'Éducation pour le XXI<sup>ème</sup> siècle. Paris, France: UNESCO
- Denzin, N. K., 1979. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill
- ONU (ed.) 2006. *Convention sur les droits des handicapés*. New York : ONU
- Organisation de coopération et de développement économique, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris : OCDE
- Organisation mondiale de la santé, 2011. *Rapport mondial sur le handicap*. Genève : Suisse. OMS
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2009. *Directives sur l'inclusion dans l'éducation*, Paris : UNESCO
- Ouane, A., 2008. *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning (Créer des systèmes éducatifs qui offrent des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie)*. Article présenté à la conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation : « Inclusive education: the way of the future » 48<sup>ème</sup> session. Genève, 25–28 novembre 2008
- Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences fondamentales de l'apprentissage tout au long de la vie (2006/962/EC)
- Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180–187
- Shulman, L., 2007. *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. (Conférence donnée à l'American Association of Colleges lors de leur conférence annuelle sur la formation des enseignants) Nouvelle Orléans, Février 2007
- Towards shared descriptors for Bachelors and Masters (Descripteurs pour les diplômes de Bachelor et de Master)*, rapport d'un groupe informel Joint Quality Initiative, décembre 2003. Version électronique disponible en ligne à l'adresse suivante : [http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium\\_Lehre/share\\_%20descriptorsbama.pdf](http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/share_%20descriptorsbama.pdf)
- UNESCO-IBE, 2008. *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Genève, Suisse. UNESCO IBE.ED/BIE/CONFINTED 48/5
- UNICEF et UNESCO, 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. (Approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme : cadre pour la reconnaissance du droit des enfants à l'éducation et des droits dans l'éducation) UNICEF, New York et UNESCO, Paris

## ANNEXE 1 – UTILISATION DES COMPÉTENCES DE LA FIE DANS LES PAYS

Pays	Compétences décrites dans la politique nationale/utilisées dans la FIE	Les compétences incluent l'éducation inclusive
<b>Allemagne</b>	Normes fixées par la Conférence permanente des ministres 2004. Document de stratégie 2010	Développer l'éducation spécialisée dans le cadre de la FIE
<b>Autriche</b>	La loi prévoit que tous les cours doivent utiliser les compétences fixées par chaque établissement d'enseignement supérieur séparément	Oui
<b>Belgique (Communauté flamande)</b>	Cadre des Compétences des enseignants (2007) pour le primaire et le secondaire	Oui, en ce qui concerne l'égalité des chances
<b>Belgique (Communauté francophone)</b>	Néant	Non
<b>Chypre</b>	Non. L'établissement d'enseignement supérieur fixe le contenu	Certains cours obligatoires appropriés plus des modules en option
<b>Danemark</b>	Les compétences pour les enseignants stagiaires sont prévues dans la législation (Ordonnance no. 408 du 11 mai 2009)	Compétences en éducation spécialisée
<b>Espagne</b>	Fixées centralement (2007)	Oui mais <i>ad hoc</i> – les BEP est une « matière » de la formation de base
<b>Estonie</b>	Norme professionnelle des enseignants (2005 et 2006) plus Stratégie de la formation des enseignants 2009–2013	Cinq domaines appropriés mis en lumière dans le rapport national
<b>Finlande</b>	Non défini centralement mais directives nationales	Études des besoins particuliers fondamentaux dans toute formation d'enseignants
<b>France</b>	10 qualifications décrites centralement pour les enseignants	Comprend la prise en compte de la diversité des apprenants
<b>Hongrie</b>	Standards et compétences fondamentales décrites	Comprend l'adaptation aux exigences individuelles.
<b>Irlande</b>	Conseil d'enseignement fixe les acquis de l'apprentissage requis	Oui
<b>Islande</b>	Demandes centrales mais décisions prises localement	Une partie du contenu intégré, quelques spécialistes
<b>Lettonie</b>	Standards/compétences en cours de révision – collèges décident du contenu	Présentation des BEP, une partie du contenu relatif aux attitudes
<b>Lituanie</b>	Profil des compétences de la profession d'enseignant (2007) plus standards de formation des enseignants	Oui – contenu varie en fonction des collèges
<b>Luxembourg</b>	Contenu fixé par le ministère. Approches des compétences pour l'éducation générale.	Inclusion abordée dans les cours primaires – peu dans le secondaire

<b>Malte</b>	Compétences fixées pour le primaire	Oui
<b>Norvège</b>	Acquis de l'apprentissage fixés dans la réglementation nationale sur les programmes	Oui
<b>Pays-Bas</b>	Compétences et rôles professionnels décrits. Contenu décidé individuellement par les établissements d'enseignement supérieur	Présentation des BEP prévue en primaire
<b>Pologne</b>	Compétences générales fixées par des équipes d'experts choisies par les conseils de faculté	Pas spécifiquement décrites mais les cours ont un contenu de plus en plus approprié
<b>Portugal</b>	Compétences générales fixées par la législation mais les établissements d'enseignement supérieur ont l'autonomie de décider comment les atteindre	Comprend des points clé relatifs aux pratiques inclusives
<b>République tchèque</b>	Normes et compétences fondamentales générales constituant la base de la qualification professionnelle minimum des enseignants, décrites dans la législation (les établissements d'enseignement supérieur sont différents en raison des exigences du Comité d'homologation)	Fournissent une base aux pratiques inclusives
<b>RU (Angleterre)</b>	Standards de l'Agence de la formation des enseignants (Teacher Development Agency). Établissements d'enseignement supérieur responsables du respect des standards.	Oui – il existe de nombreux modules BEP
<b>RU (Écosse)</b>	Le Conseil général de l'enseignement d'Écosse fixe les standards (résultats sommatifs). Les établissements d'enseignement supérieur décident du contenu	Oui – le Cadre national pour l'Inclusion (National Framework for Inclusion) ( <a href="http://www.frameworkforinclusion.org/">http://www.frameworkforinclusion.org/</a> ) relie les standards de la formation des enseignants à tous les niveaux à une approche fondée sur les droits de l'inclusion et à un programme de justice sociale qui promeut les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui encouragent le développement de la capacité d'apprentissage pour tous
<b>RU (Irlande du Nord)</b>	Le Conseil de l'enseignement (Teaching Council) fixe les compétences d'enseignement (2007)	Oui
<b>RU (Pays de Galles)</b>	Gouvernement gallois (Welsh Assembly Government) – standards comme pour le RU (Angleterre)	Oui
<b>Slovénie</b>	Décisions prises par des établissements d'enseignement supérieur individuellement	Oui – certains dans les nouveaux programmes post Bologne
<b>Suède</b>	Non fixées centralement	Oui
<b>Suisse</b>	Utilisées par les établissements d'enseignement supérieur individuellement	Approx. 5 % des cours



## **ANNEXE 2 – AMÉLIORER LA QUALITÉ DES ENSEIGNANTS : L'ORDRE DU JOUR POLITIQUE DE L'UNION EUROPÉENNE**

Ce petit document a été préparé par Paul Holdsworth, Commission européenne, DG-Éducation et Culture en 2010 en tant que contribution aux débats du projet Formation des enseignants pour l'inclusion. Ce mémo résume les priorités visant à améliorer la formation des enseignants qui ont été définies par les ministères de l'Éducation dans les trois documents fondamentaux des Conclusions du Conseil :

Les Conclusions du Conseil, réunis au sein du Conseil, sur l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants (Journal officiel C 300, 12.12.2007). ('07' dans la liste ci-dessous)

Les Conclusions du Conseil, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008 sur la préparation des jeunes au XXIème siècle : un programme de coopération européenne sur les écoles (JO 2008/C 319/08) ('08' dans la liste ci-dessous)

Les Conclusions du Conseil, réunis au sein du Conseil du 26 novembre 2009 sur la formation professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement (JO 2009/C 302/04) ('09' dans la liste ci-dessous)

### **1. Promouvoir les valeurs et attitudes professionnelles**

- Promouvoir une culture de pratiques réflexives (07)
- Des enseignants qui doivent être des apprenants autonomes (07)
- Des enseignants qui doivent s'investir dans la recherche, (07) développer de nouvelles connaissances (07), innover (07)
- Des enseignants qui doivent participer au développement scolaire (07)
- Des enseignants qui doivent collaborer avec leurs collègues, les parents, etc. (07)
- Les États membres qui doivent considérablement accroître la mobilité des enseignants de sorte que cela devienne la norme, non l'exception (08) (09)

### **2. Améliorer les compétences des enseignants**

- Des enseignants qui doivent avoir des connaissances spécialisées dans certaines disciplines (07) plus
- Les qualifications pédagogiques nécessaires (07) par ex. :
  - Enseigner dans des classes hétérogènes (07)
  - Utiliser les TICE (07)
  - Enseigner des compétences transversales (07)
  - Créer des écoles attrayantes et sûres (07)

### **3. Assurer un recrutement et une sélection efficaces pour promouvoir un enseignement de qualité**

- Des États membres qui doivent attirer et retenir les meilleurs candidats (09)
- Des États membres qui doivent faire le point sur leur politique de recrutement, de stages, de fidélisation et de mobilité (08)
- Des États membres qui doivent promouvoir l'enseignement et rendre cette carrière (07) / profession (08) attrayante



#### **4. Améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants**

- Être titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur pour embrasser la carrière d'enseignant (07) ; envisager d'augmenter le niveau des qualifications pour être enseignant (07)
- Les qualifications de la FIE devraient compenser les études fondées sur la recherche et les pratiques enseignantes (07)
- Envisager d'augmenter le niveau de l'expérience pratique requis pour devenir enseignant (07)
- Des États membres qui doivent sensiblement accroître la mobilité des enseignants en matière d'apprentissage de sorte qu'elle devienne la norme et non l'exception (08) (09)

#### **5. Introduire des programmes d'intégration pour tous les nouveaux enseignants**

- Accompagner sur le plan professionnel et personnel (intégration) tous les nouveaux enseignants (09) (08)

#### **6. Apporter un soutien sous forme de mentorat à tous les enseignants**

- Faire en sorte que ce mentorat existe durant toute la carrière (07)
- Apporter suffisamment de soutien aux enseignants pour qu'il soit efficace (09)

#### **7. Améliorer la qualité et la quantité de la formation professionnelle continue**

- Des enseignants qui doivent faire régulièrement le point sur leurs besoins en matière de perfectionnement individuel via l'auto-évaluation / évaluation externe (07) (09)
- Assurer la qualité de la FPC
- Améliorer offre/variété : formelle, informelle, non formelle ; échanges, stages (07)
- Augmenter le nombre de participants à la FPC (07)
- Des États membres qui doivent sensiblement accroître la mobilité des enseignants en matière d'apprentissage de sorte qu'elle devienne la norme et non l'exception (08) (09)

#### **8. Direction des établissements**

- Améliorer le recrutement (08)
- Améliorer la formation et le développement
- Compétences pédagogiques, expérience dans l'enseignement (07) (08)
- Gestion, leadership (07) (08)
- Formation de grande qualité (09)
- Alléger la charge administrative ; améliorer l'enseignement et l'apprentissage (09)

#### **9. S'assurer de la qualité des formateurs d'enseignants**

- Doivent avoir un niveau académique élevé (09)
- Doivent avoir une expérience pratique dans l'enseignement solide (09)
- Doivent avoir de bonnes compétences pédagogiques (09)

#### **10. Améliorer les systèmes de formation des enseignants**

- Formation initiale des enseignants, intégration et FPC devraient être coordonnées et cohérentes (07)
- Des systèmes dotés de ressources suffisantes et une qualité assurée (07)



- 
- Des cours de formation des enseignants répondant à l'évolution des besoins (07) / apporter des réponses innovantes aux nouvelles demandes (07)
  - Encourager les partenariats entre établissements de formation des enseignants / écoles (07)
  - Développer des écoles comme « communautés d'apprentissage » (07)
  - Faire régulièrement le point des besoins en développement individuel via l'auto-évaluation / évaluation externe, (07) (09) et prévoir des opportunités pour y répondre (09).



## ANNEXE 3 – DISCUSSIONS DU PROFIL : MODÈLE POUR LA COLLECTE D'INFORMATIONS

Le Profil des enseignants inclusifs élaboré dans le cadre du projet Formation des enseignants pour l'inclusion vise à présenter les domaines de compétences définis nécessaires pour TOUS les enseignants qui doivent les aider à répondre aux besoins de tous les apprenants de la classe.

Le document sur le Profil produit justifie l'approche adoptée lors du développement du Profil et met également en lumière les questions fondamentales relatives à la mise en œuvre d'une approche par « compétences » de la formation initiale des enseignants.

Ce modèle devrait être utilisé par tous les participants afin de consigner les points clés qui ressortent des discussions. Veuillez indiquer le rôle des participants qui ont apporté des contributions (par ex. apprenant/parent/enseignant etc.) en indiquant si elles sont d'accord/pas d'accord avec chaque proposition.

**Les notes prises avec ce modèle seront rassemblées à la fin des visites d'étude menées dans les pays.**

1. Y a-t-il consensus sur le **modèle** élaboré et, notamment, sur les quatre valeurs fondamentales qui sous-tendent le Profil : évaluer la diversité des apprenants, accompagner tous les apprenants, travailler avec les autres et le perfectionnement professionnel personnel ?
  2. Y a-t-il consensus sur les **principes généraux** présentés dans le document sur le Profil ?
  3. Les participants sont-ils d'accord sur les domaines de compétences décrits dans le document sur le Profil ?
  4. Veuillez noter tout commentaire ou suggestion relatifs aux **implications pour la mise en œuvre**, en précisant encore le rôle des participants.
  5. Y a-t-il quelque chose que les participants veulent ajouter ou supprimer ?
- (N.B. Les commentaires et changements proposés peuvent être consignés sur un exemplaire du document sur le Profil – veuillez indiquer la fonction de chaque personne faisant une suggestion).

## CONTRIBUTEURS

<b>Pays</b>	<b>Expert du projet nommé</b>	<b>Courriel</b>
Allemagne	M. Thomas Franzkowiak	franzkowiak@paedagogik.uni-siegen.de
	Mme. Kerstin Merz-Atalik	merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
Autriche	M. Ivo Brunner	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at
	M. Ewald Feyerer	ewald.feyerer@ph-ooe.at
Belgique (Communauté flamande)	Mme. Annet de Vroey	annet.de.vroey@khleuven.be
Belgique (Communauté francophone)	M. Jean-Claude De Vreese	jean-claude.devreese@cfwb.be
Chypre	Mme. Elli Hadjigeorgiou	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy
	Mme. Simoni Symeonidou	symeonidou.simoni@ucy.ac.cy
Danemark	Mme. Bodil Gaarsmand	bgaa@ucsyd.dk
	M. Nils-Georg Lundberg	njl@ucn.dk
Espagne	Mme. Pilar Pérez Esteve	pilar.pereze@educacion.es
	M. Gerardo Echeita Sarrionandia	gerardo.echeita@uam.es
Estonie	Mme. Vilja Saluveer	vilja.saluveer@hm.ee
	Mme. Karmen Trasberg	karmen.trasberg@ut.ee
Finlande	Mme. Suvi Lakkala	suvi.lakkala@ulapland.fi
	Mme. Helena Thuneberg	helena.thuneberg@helsinki.fi
France	Mme. Nathalie Lewi-Dumont	nathalielewi@gmail.com
	Mme. Catherine Dorison	catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Hongrie	Mme. Csilla Stéger	csilla.steger@okm.gov.hu
	M. Iván Falus	falusivan@gmail.com
Irlande	M. Alan Sayles	Alan_Sayles@education.gov.ie
	Mme. Áine Lawlor	aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Islande	Mme. Hafdís Guðjónsdóttir	hafdgud@hi.is
	Mme. Jóhanna Karlsdóttir	johannak@hi.is
Lettonie	Mme. Guntra Kaufmane	guntra.kaufmane@visc.gov.lv
	Mme. Sarmīte Tūbele	sarmite.tubele@lu.lv
Lituanie	M. Giedrius Vaidelis	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt
	Mme. Lina Milteniene	m.lina@cr.su.lt
Luxembourg	M. Alain Adams	alain.adams@education.lu
Malte	Mme. Felicienne Mallia Borg	felicienne.mallia.borg@ilearn.edu.mt
	M. Paul Bartolo	paul.a.bartolo@um.edu.mt
Norvège	Mme. Toril Fiva	Toril.Fiva@kd.dep.no
	Mme. Unni Vere Midthassel	unni.midthassel@uis.no
Pays-Bas	M. Frank Jansma	F.Jansma@Lerarenweb.nl
	M. Dominique Hoozemans	hoozemans.d@hsleiden.nl
Pologne	Mme. Agnieszka Wołowicz	agnieszka.wolowicz@onet.eu



	Mme. Beata Rola	beata.rola@mscdn.edu.pl
Portugal	Mme. Maria Manuela Micaelo	manuela.micaelo@dgidc.min-edu.pt
	Mme. Maria Manuela Sanches Ferreira	manuelaferreira@ese.ipp.pt
Slovénie	Mme. Damjana Kogovšek	damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si
Suède	M. Bengt Persson	bengt.persson@hb.se
Suisse	M. Pierre-André Doudin	pierre-andre.doudin@hepl.ch
	M. Reto Luder	reto.luder@phzh.ch
République tchèque	Mme. Kateřina Vitásková	katerina.vitaskova@upol.cz
	Mme. Miroslava Salavcová	Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Royaume-Uni (Angleterre)	M. Brahm Norwich	B.Norwich@exeter.ac.uk
	M. John Cornwall	john.cornwall@canterbury.ac.uk
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	M. John Anderson	john.anderson@deni.gov.uk
	M. Martin Hagan	m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk
Royaume-Uni (Écosse)	Mme. Lani Florian	l.florian@abdn.ac.uk
Royaume-Uni (Wales)	Mme. Sue Davies	s.davies@tsd.ac.uk

L'Agence aimerait également exprimer sa reconnaissance pour les contributions faites par les experts nationaux suivants : Mme. Iva Strnadová et Mme. Radka Topinková (République tchèque), Mme. Marita Mäkinen (Finlande) ; M. Pierre Francois Gachet (France) ; Mme. Joëlle Renoir et M. Marco Suman (Luxembourg) ; M. Jos Louwe et M. Rutger Stafleu (Pays-Bas) ; Mme. Marit Strømstad (Norvège) ; Mme. Kerstin Hultgren (Suède) ; M. Huw Roberts et M. Cliff Warwick (Royaume-Uni, Pays de Galles).

L'Agence tient à faire de même pour les contributions des orateurs au cours de la conférence de diffusion de Bruxelles du 2 mars 2012 : M. Tony Booth (Royaume-Uni, Angleterre) ; Mme. Thérèse Tchombe (UNESCO Chair for Special Educational Needs (Présidente pour les besoins éducatifs particuliers) / Inclusion, Cameroun) ; Mme. Paula Hunt (Bureau régional de l'UNICEF CEE/CIS) ; Mme. Micheline Sciberras (ministère de l'Éducation, Malte) ; M. Gisle Larsen (Norvège) ; Mme. Anete Gutmane (Lettonie).

L'Agence aimerait remercier tout particulièrement Mme. Kari Nes, Conseiller externe pour le Projet et les membres du Project Advisory Group pour leur aide : Mme. Bernadette Céleste (France) ; M. Don Mahon (Irlande) ; Mme. Mudite Reigase (Lettonie) ; Mme. Irene Moser (Autriche – membre du groupe jusqu'en septembre 2010) ; M. Renato Opertti (UNESCO IBE) ; M. Paul Holdsworth (Commission européenne, DG-EAC).



Ce Profil des enseignants inclusifs constitue l'un des principaux aboutissements du projet Formation des enseignants pour l'inclusion (FEPI) mené par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Le projet FEPI en tant qu'objectif pour tous les étudiants en Formation initiale des enseignants (FIE), était une recommandation clé du rapport de synthèse du projet ; le Profil repose sur celle-ci et sur les autres conclusions dégagées dans le rapport de synthèse et les relie à un cadre de valeurs et de domaines de compétences requises pour être un enseignant efficace et inclusif.

Le Profil présente les informations sur *les* valeurs et domaines de compétences essentiels qui devraient être développés dans tous les programmes de FIE. Néanmoins, son but n'est pas d'expliquer *comment* ces domaines de compétences devraient être utilisés dans les programmes des différents pays pour la formation initiale des enseignants. Même si certains des points clés relatifs à la mise en place sont traités dans une autre partie du présent document, le Profil a été rédigé comme un outil à étudier et à développer suivant des méthodes adaptées spécifiquement aux différents contextes du système de FIE propres à chaque pays.

Les principaux publics cibles de ce document sont les formateurs d'enseignants et les décideurs – directeurs et responsables politiques de la FIE – qui sont en mesure d'influencer la politique de la formation des enseignants pour l'inclusion et ensuite d'enclencher et de mettre en œuvre les changements dans la pratique. Ces parties prenantes de la FIE sont considérées comme étant un public cible essentiel, étant donné que selon le projet FEPI la formation des enseignants est également un levier important pour les changements systémiques plus vastes nécessaires à l'éducation inclusive en général.