

CONSTRUCTION DE LA NOTION D'« ÉLÈVE À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS » PAR DE JEUNES ENSEIGNANTS DURANT LEUR PREMIÈRE ANNÉE DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE : DU SENS INDIVIDUEL AU SENS COLLECTIF

ISABELLE NOËL *Haute Ecole pédagogique de Fribourg*

RÉSUMÉ. Cet article montre comment de jeunes enseignants des écoles primaires donnent sens à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers durant leur première année d'enseignement dans une classe comprenant un tel élève. L'analyse de contenu a permis de mettre en évidence trois visions influant sur la manière de travailler avec ces élèves. La prégnance d'une vision individuelle et médicale, clairement de nature à faire obstacle à la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, renvoie au rôle que joue l'environnement scolaire dans l'identification et la construction des difficultés des élèves. L'analyse a également permis de montrer la construction progressive d'un *sens collectif* porté par l'établissement scolaire et/ou les personnes avec qui le jeune enseignant collabore.

YOUNG TEACHERS CONSTRUCTING THE NOTION OF A "STUDENT WITH SPECIAL NEEDS" DURING THEIR FIRST YEAR OF PROFESSIONAL PRACTICE: FROM INDIVIDUAL TO COLLECTIVE MEANING

ABSTRACT. This article demonstrates how young elementary school teachers attribute meaning to the notion of a student with special educational needs during their first year of teaching with such a student in their classroom. A content analysis highlighted three perspectives that influence how teachers work with special needs students. The persisting individual and medical perspective, clearly obstructing the education of students with special needs in a regular classroom, points to the school environment's role in identifying and constructing students' difficulties. The analysis also demonstrated the progressive construction of a *collective meaning* held by the school and/or the persons working in collaboration with the young teachers.

PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE

Un déplacement progressif de centration dans le domaine du handicap

Durant ces 50 dernières années, la question du handicap et des discriminations frappant les personnes handicapées a constitué un objet important de réflexion au niveau international. Les réflexions menées ont notamment contribué à la remise en cause de la notion de handicap (Gillig, 2006 ; Plaisance, 2000), ainsi qu'à l'apparition de nouvelles terminologies (par exemple la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers). De nouvelles classifications ont également vu le jour, à l'image de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, couramment abrégée CIF (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001). Cette classification fait suite à une révision de la CIH (Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages), traduction française de *l'International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (OMS, 1980). Dans ce cadre-là, on a progressivement assisté à un déplacement des centrations : d'une préoccupation traditionnellement centrée sur la personne considérée comme handicapée dans une approche dite individuelle et médicale, on a évolué vers une centration sur l'interaction entre la personne et son environnement dans le cadre d'une approche biopsychosociale. En d'autres termes, l'accent s'est petit à petit déplacé d'une conception qui faisait du handicap une classe de la nosographie et considérait les personnes comme infirmes ou invalides, vers la notion d'adaptation et de situation de handicap impliquant également l'environnement. Ainsi, Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel (1998) montraient qu'une situation de handicap devrait être considérée comme étant le résultat d'un processus interactif impliquant deux séries de variables causales : d'une part, les caractéristiques de la personne, c'est-à-dire ses déficiences organiques et fonctionnelles et les éventuelles incapacités qui en découlent et, d'autre part, les caractéristiques physiques et/ou socioculturelles de son environnement. Ce sont les interactions entre ces deux séries de variables causales qui sont susceptibles de créer des obstacles ou au contraire de faciliter la participation sociale de la personne dans les différents milieux qu'elle côtoie. Le modèle biopsychosocial conçoit ainsi le handicap non plus en s'appuyant uniquement sur la dimension pathologique, mais également comme « une expérience située qui trouve son origine dans des conditions particulières d'environnement » (Petitpierre, 2013, p. 20). Dans une telle vision, par leur présence ou leur absence, les caractéristiques contextuelles peuvent soit faire obstacle au fonctionnement d'une personne, à la réalisation de ses tâches et à sa participation sociale, soit en être des facilitateurs.

Ce déplacement progressif de centration a trouvé écho dans les réflexions sur l'intégration scolaire entamées dès les années 1970 dans la plupart des pays industrialisés : d'un paradigme visant l'accueil d'élèves considérés comme handicapés à l'école ordinaire, on est passé progressivement à une préoccu-

pation plus large de prise en compte de la diversité des élèves dans le cadre d'une école qualifiée d'inclusive (Vienneau, 2006). Là aussi, la centration sur l'élève et ses difficultés a fait graduellement place à une vision qui considère également les éléments du contexte comme pouvant faire obstacle ou au contraire faciliter la progression scolaire de tous les élèves, qu'ils aient des besoins éducatifs particuliers reconnus ou non. Cependant, l'ensemble de ce mouvement de pensée n'est ni uniforme ni linéaire et le développement de nouvelles conceptions ne garantit pas l'abandon de schémas de pensée et d'action antérieures. C'est d'ailleurs ce qu'ont montré différents chercheurs dans le cadre d'études menées auprès d'enseignants durant ces dix dernières années, études que nous présentons dans la section suivante.

Représentations des enseignants concernant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et incidences sur les pratiques professionnelles

À l'image de ce qu'ont montré entre autres Ainscow (2005) dans ses recherches menées en Angleterre, Dupriez et Cornet (2006) en Belgique, Strogilos et Tragoulia (2013) en Grèce ou Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold (2013) en contexte canadien, français et suisse, les enseignants restent largement imprégnés d'une vision individuelle et médicale lorsqu'il s'agit de considérer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ceci malgré l'évolution temporelle et l'introduction d'éléments de formation en rapport à la nouvelle vision du handicap dans les instituts de formation des enseignants. Frandji et Rochex (2011) montraient par exemple dans le cadre d'une analyse comparative des politiques d'éducation prioritaire dans huit pays européens des conceptions encore souvent « déficitaristes » de l'élève handicapé ou en difficulté, celui-ci étant considéré comme porteur de l'inadaptation sans que les facteurs contextuels ne soient réellement remis en question. Des constats identiques ont été relayés par Dupriez et Cornet (2006) dans le cadre d'une recherche-action menée auprès des principaux acteurs de cinq établissements scolaires en Belgique : « L'élément le plus marquant, c'est la prégnance dans le discours de beaucoup d'enseignants d'un mode de perception et d'explication des difficultés scolaires en termes de pathologies psychologiques et/ou logopédiques » (p. 108). De plus, l'intégration et l'inclusion scolaires impliquent la présence de spécialistes. Or, comme le rappelaient Cochran-Smith et Dudley-Marling (2012) ou LePage, Nielsen et Fearn (2008), les enseignants spécialisés restent eux aussi largement tributaires de l'approche essentiellement individuelle et médicale constitutive des fondements de la pédagogie spécialisée.

Sans remettre en cause les difficultés que présentent les élèves en question, Dupriez et Cornet (2006) estimaient que le recours à de telles explications « permet d'une part à l'enseignant de quelque peu se dédouaner, mais le met également de facto en situation de dépendance vis-à-vis d'autres professionnels mieux placés pour diagnostiquer et traiter les pathologies mentionnées » (p. 108). De l'avis de Stanovich et Jordan (2003), de telles visions contribuent

à entretenir des attentes basses de la part des enseignants envers ces élèves et les empêchent de se remettre eux-mêmes en question en envisageant diverses actions possibles. En effet, dans le cadre de diverses études conduites durant plusieurs années auprès d'enseignants des degrés primaires au Canada, Stavonich et Jordan (2003) ont montré le lien entre la manière de penser les difficultés des élèves et les actions pédagogiques entreprises :

Teachers who emphasize the pathological and endogenous nature of disability view their responsibilities for the instruction of these students as minimal, and act accordingly. On the other hand, teachers who emphasize the exogenous contributions to learning and learning difficulties express interventionist beliefs. They see themselves as responsible for intervening in these students' learning by designing instructional accommodations and calibrating their instruction to engage their students [Les enseignants considérant les difficultés comme faisant partie intégrante de l'élève voient leur propre responsabilité comme minimale et agissent en fonction. Au contraire, les enseignants privilégiant une vision donnant de l'importance aux facteurs environnementaux face aux difficultés d'apprentissage rencontrées par certains élèves sont davantage portés à agir. Ils se sentent responsables et interviennent de manière à adapter leur enseignement à ces élèves]. (p. 12)

Dans le cadre d'études menées en Suisse, Pelgrims (2011) arrivait aux mêmes constats en montrant que les enseignants qui accordaient de l'importance au contexte interagissaient davantage avec les élèves qui présentent des difficultés sur les enjeux de la tâche et de l'apprentissage. A contrario, lorsque l'enseignant avait tendance à attribuer les difficultés à l'élève ou à des facteurs liés au milieu de vie de celui-ci, il ignorait les facteurs scolaires et par conséquent l'impact de ses propres pratiques sur le développement de l'élève. Dans ces conditions, la recherche d'un diagnostic catégoriel, condition d'accès à l'obtention d'une mesure d'aide dispensée par un spécialiste ou à une orientation en classe spécialisée, semblait constituer une priorité pour l'action. Ainsi, selon qu'ils sont imprégnés d'une vision plus individuelle et médicale ou plus biopsychosociale des difficultés des élèves, les enseignants adoptent des mécanismes d'attributions causales différents qui contribuent à la justification de leurs actions.

Contexte de la recherche et question traitée dans cet article

Cette recherche menée auprès de jeunes enseignants s'inscrit dans le contexte sociopolitique suisse actuel. À la suite de l'acceptation de la réforme de la péréquation financière (RPT) votée par le peuple suisse en 2004, les cantons se sont vus attribuer la responsabilité de l'organisation et du financement du domaine de la pédagogie spécialisée. Pour assurer la coordination entre les cantons dans la mise en place de cette réforme, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a promulgué des principes en vue de créer un cadre commun national pour le domaine de la pédagogie spécialisée. Ces principes se sont matérialisés sous la forme d'un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) comprenant trois instruments : une terminologie uniforme, des standards de

qualité pour la reconnaissance des prestataires ainsi qu'une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES). Faisant écho aux nombreuses recommandations à caractère international telles que la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994) ou la convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006), un des principes phares de l'Accord intercantonal consiste dans le fait que les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives. De plus, alors que la logique antérieure s'appuyait sur le diagnostic médical d'une déficience organique ou fonctionnelle pour l'octroi d'une mesure de soutien, l'Accord intercantonal demande de prendre en considération également les ressources de l'enfant ainsi que ses contextes de vie et de scolarisation ; il s'agit donc de s'éloigner d'une définition du handicap comme caractéristique de l'enfant et de l'entrevoir plutôt comme le résultat de l'interaction entre des facteurs personnels et contextuels, à l'image de ce qui est recommandé dans la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF, OMS, 2001).

En parallèle de ce mouvement en faveur de l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et du développement d'une école plus inclusive, la formation initiale des enseignants a subi d'importantes modifications depuis le début des années 2000 en Suisse en raison de la mise en place des Hautes Ecoles pédagogiques. Cette évolution a pris son inscription dans un mouvement international de professionnalisation du métier d'enseignant en fonction de réalités sociétales en évolution. Les voies de formation de niveau secondaire se sont vues progressivement remplacées par des formations de niveau tertiaire avec pour toile de fond la perspective d'une amélioration de la formation des enseignants. Suivant les recommandations de la CDIP relatives à la création des Hautes Ecoles pédagogiques – et toujours dans cette logique de professionnalisation – la formation s'est généralement vue restructurée autour d'une logique d'acquisition de compétences professionnelles. La volonté d'introduire des éléments liés à la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les curriculums de formation des enseignants ordinaires semble cependant antérieure à cette transformation puisque, en 1994 déjà, la CDIP publiait le « dossier 27 » consacré à la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants (Büchel et Herren, 1994). Cependant, les initiatives dans ce sens étaient bien souvent dépendantes de la bonne volonté de certains professeurs et/ou instituts de formation, en fonction des contextes locaux. Depuis, la volonté d'inscrire la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants ordinaires s'est clairement affirmée. Nous en voulons pour preuve le rapport du groupe de travail Pédagogie spécialisée de la Conférence suisse des rectrices et recteurs des Hautes Ecoles pédagogiques (COHEP) concernant la place de la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants (COHEP, 2008) ainsi que le cadre commun des HEP roman-

des et de l'Institut de formation des enseignants (IUFÉ) de Genève pour la formation des enseignants du degré primaire (Faivre, Marro, Vanhulst, Clivaz, et Schneuwly, 2010). Ce cadre commun met d'emblée l'accent sur le fait que « la formation comprend, notamment dès son début, le développement de compétences professionnelles permettant de se préparer, selon les principes d'une école inclusive, aux exigences de l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers » (p. 2).

Les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche ont suivi, dans le cadre de leur formation initiale, un cours de 24 unités consacré aux questions intégratives et inclusives en milieu scolaire. Sans vouloir entrer dans les détails, précisons que l'évolution de la manière de penser le handicap a été présentée et discutée dans le cadre de ce cours et que les formateurs avaient pour base de travail des modèles interactionnistes et systémiques tels que celui de Fougeyrollas et coll. (1998). Sachant qu'ils ont été formés dans une optique qui se voulait orientée vers les nouveaux sens et paradigmes explicités au début de cet article, capter la manière dont de jeunes enseignants thématisent la notion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au terme de leur formation initiale, ainsi que la façon dont ce sens se négocie sur le terrain dès l'insertion professionnelle au contact des différents acteurs revêt un intérêt certain. Ceci devrait notamment permettre de mieux cerner les potentialités et enjeux liés aux formations initiales et continues dans ce domaine. La question traitée dans cet article est la suivante :

Quel sens les jeunes enseignants donnent-ils à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers au sortir de la formation initiale puis durant la première année de pratique professionnelle ? Y a-t-il une évolution concernant la manière de penser cet aspect ? Si oui laquelle et comment s'explique-t-elle ?

METHODOLOGIE

L'approche épistémologique et méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche privilégie la compréhension des significations construites socialement et interprétées par les « acteurs de l'intérieur », ici les jeunes enseignants. À la suite de Maxwell (1999), il s'agit de « comprendre la signification pour la population étudiée des événements, des situations et des actions dans lesquelles elle est impliquée, ainsi que l'analyse qu'elle fait de ses expériences » (p. 42). Pour expliciter le lien entre action et signification, nous nous référons à Crahay (2010) pour qui « une action comprend le comportement physique plus les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui » (p. 36). Ces significations sont donc à chaque fois individuelles : elles concernent un individu particulier et une même action pourra avoir des significations différentes selon les acteurs. Mais ces significations sont également profondément ancrées dans un contexte sociohistorique qui les influence en profondeur (Miles et Huberman, 2003). Considérer le sens donné par

les acteurs dans cette optique revient à prendre appui sur l'interactionnisme symbolique dont Blumer (1986) définit trois grands principes :

- *human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them* [les personnes agissent en fonction de la signification que les choses ont pour elles] ;
- *the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows* [ces significations s'ancrent dans le contexte social dans lequel la personne évolue] ;
- *these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters* [ces significations sont sans cesse réinterprétées et modifiées par la personne en fonction des situations rencontrées] (p. 2).

Dans cette perspective, les significations construites socialement et interprétées par les acteurs prennent une importance aussi grande, voire plus grande que les comportements eux-mêmes.

Afin de capter ces significations, 45 entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) ont été menés auprès de 15 jeunes enseignants primaires fraîchement diplômés d'une Haute Ecole pédagogique en Suisse. Chacun d'entre eux avait dans sa classe au moins un élève à besoins éducatifs particuliers reconnu comme tel par l'institution scolaire (et donc au bénéfice d'une mesure d'aide relevant de la pédagogie spécialisée). La récolte des données a eu lieu en trois temps durant l'année scolaire 2009-2010 : un entretien juste avant ou au tout début de l'année scolaire, un entretien à la fin du premier semestre d'enseignement et un entretien au terme de la première année d'enseignement.

L'analyse des données a été réalisée sur la base du modèle itératif proposé par Miles et Huberman (2003). Les données brutes provenant des entretiens ont tout d'abord été condensées et ordonnées au moyen du logiciel N'Vivo en utilisant un système mixte de création des catégories de codage : certaines catégories proviennent du cadre théorique de la recherche, alors que d'autres se sont révélées de manière inductive, au fur et à mesure de sa progression. Nous avons ensuite conçu progressivement et de manière inductive des manières de représenter certaines régularités, certains mécanismes, certaines séquences liant les phénomènes entre eux, tout en revenant sans cesse aux contenus des entretiens afin de tester les significations proposées et de vérifier que les conclusions émises trouvaient bien leur fondement dans les propos des participants à la recherche. Les différents cas ont ensuite été comparés entre eux aux différents temps de la recherche (temps 1, temps 2, temps 3) et certaines dimensions ont été examinées de manière longitudinale. Alors que nous nous apprêtons à présenter les résultats en lien à la question traitée dans cet article, nous souhaitons préciser que les termes choisis pour décrire les phénomènes en présence se veulent au plus près du sens émanant des discours des participants, ceci en accord avec la démarche inductive qui caractérise cette recherche.

RESULTATS

La majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche parle des besoins éducatifs particuliers ou des spécificités de leurs élèves avant tout en termes de *manque* ou de *déficit*. Cependant, l'analyse rend compte de deux manières d'envisager ce manque : le déficit en tant que caractéristique endogène de l'enfant ou le déficit en tant que processus en train de se construire et impliquant de ce fait davantage l'environnement. Dans le cadre de cette présentation des résultats, nous commençons par décrire et illustrer, par des transcription mot à mot, les caractéristiques liées à ces deux manières d'envisager le déficit, indépendamment du temps de récolte des données (t1, t2 ou t3). Nous montrons ensuite où se situe chaque jeune enseignant, ainsi que l'évolution de sa manière de penser la notion d'élève ayant des besoins éducatifs particuliers durant sa première année d'enseignement (comparaison entre les temps 1, 2 et 3). Pour garantir l'anonymat des élèves et des enseignants impliqués dans la recherche, les prénoms ont été modifiés.

Une vision du déficit en tant que caractéristique endogène de l'enfant

Pour les jeunes enseignants porteurs d'une telle vision, le déficit est vu comme inscrit à l'intérieur de l'individu qui est « marqué » par cette caractéristique. Toutefois, deux visions se dégagent à l'intérieur de ce même groupe de jeunes enseignants : une vision médicale et une vision caritative.

Dans le cadre de la vision médicale, le déficit est d'abord associé à une donnée interne à élève, une donnée fixe et immuable. Ceci implique la mise en évidence de manques et de limites qui conditionnent ce que l'on peut attendre de l'élève quant à ses performances. Porteuse d'une telle vision au temps 1, Laïa s'exprime ainsi :

Pour l'orthographe, au niveau de ce qu'on voit, c'est sûr qu'il y a autant de difficulté chez d'autres élèves de la classe. Après, c'est sûr, ce ne sont pas les mêmes difficultés, parce que ces élèves-là si ils apprennent mieux le français, après ils arriveront à résoudre leurs difficultés, contrairement à B. qui est dyslexique.

Lorsque cette vision prédomine, les jeunes enseignants mettent une grande importance au diagnostic : celui-ci permet de connaître la cause du problème et à partir de là de savoir comment se comporter en rapport à l'étiquette posée sur l'élève. Louise (t2) estime ainsi qu'« à un moment donné, si je ne comprends pas d'où vient le problème, je ne peux pas l'aider, je ne peux pas savoir quoi faire ». Voilà pourquoi les jeunes enseignants porteurs d'une telle vision mettent autant d'importance à la présence du spécialiste dont le rôle consiste selon eux à expliquer et montrer comment il faut faire avec tel ou tel enfant en fonction du trouble dont il souffre. Dans ce sens, l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers est considéré comme essentiellement différent des autres élèves et il s'agit prioritairement de l'aider et de différencier pour lui dans une optique de compensation du déficit, à l'image des propos de

Leslie (t1) : « Je pense que si je savais maintenant la difficulté, je voudrais déjà prévoir différentes activités pour pouvoir dès le départ essayer de pallier ».

D'autres jeunes enseignants considèrent également le déficit en tant que caractéristique endogène de l'enfant, mais c'est une vision caritative et non pas médicale qui domine. Les jeunes enseignants porteurs d'une vision caritative voient d'abord la présence de difficultés ou de besoins éducatifs particuliers comme une condition dont la personne est victime. Il y a une cause dont la personne n'est pas responsable et ceci inspire empathie, compassion voire pitié de la part de l'enseignant. Pour les jeunes enseignants porteurs d'une telle vision, c'est le bien-être de l'élève et son intégration sociale qui priment. Ils insistent sur le fait que l'élève trouve sa place au sein d'un collectif malgré sa différence, à l'image de ce que dit Carole au temps 1 : « Je veux travailler dans le sens que l'enfant se sente bien et s'épanouisse et que ce soit aussi bénéfique pour les camarades ». Sur le plan pédagogique, il s'agit prioritairement de valoriser l'élève qui a des besoins éducatifs particuliers : la différenciation est centrée sur la relation avec l'élève et passe en priorité par une attitude particulière d'ouverture, d'écoute et d'encouragement de l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers, à l'image de ce que dit Lio au temps 1 : « L'important, c'est tout d'abord des compétences humaines comme le valoriser ou des choses comme ça, qu'il se sente bien au niveau social et puis après on peut partir dans des apprentissages plus scolaires ».

Une vision du déficit en tant que processus en train de se construire et impliquant l'environnement

Pour certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche, les facteurs personnels de l'élève ne sont pas les seuls déterminants de sa situation actuelle et l'environnement comprenant l'école et ses pratiques est également questionné. Ces jeunes enseignants s'interrogent sur leur rôle en tant qu'enseignants dans le processus de production des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. En écho aux visions médicales et caritatives décrites ci-dessus, nous avons choisi de parler de vision environnementale.

Dans le cadre de la vision environnementale, les diagnostics ne sont pas pris à la lettre et ne sont pas considérés comme la clé de tout, à l'image des propos de Samantha (t1) :

Le diagnostic, disons que je ne le considère pas comme acquis. Je ne dis pas que c'est facile de mettre une étiquette sur un enfant. Ils ont sûrement fait un très grand travail. Mais je pense qu'elle a des ressources qui n'ont pas forcément été mises en valeur. Et puis elles sont bien là, alors j'en tiens aussi compte.

Dans le cadre de cette vision, la classe est davantage envisagée dans sa globalité, chaque élève ayant ses spécificités. Il s'agit dès lors de travailler à partir des ressources présentes dans tout l'écosystème, à partir de l'analyse de l'ensemble

des éléments contextuels, afin que tous les élèves atteignent les objectifs. Il ne s'agit donc pas en priorité d'adopter une pédagogie particulière pour l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers. La différenciation s'inscrit dans une philosophie globale qui prend en compte toutes les différences dès le départ, en partenariat avec les spécialistes :

Pour moi, il n'y a pas une pédagogie particulière lorsqu'il y a plusieurs enfants avec des besoins particuliers. Je fais juste des chemins particuliers s'il y a besoin, mais j'en fais toujours en fait parce qu'il y a tout le monde qui est différent, donc je fais toujours pour que tout le monde y trouve son compte. (Samantha, t2)

Vision privilégiée par les jeunes enseignants aux trois temps de la recherche (t1, t2, t3)

Le schéma ci-dessous (voir Figure 1) a été réalisé à partir de l'analyse du sens donné à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers par chaque jeune enseignant à chacun des temps de la recherche. Il rend compte de la position de chaque jeune enseignant aux trois temps de la recherche (t1, t2, t3).

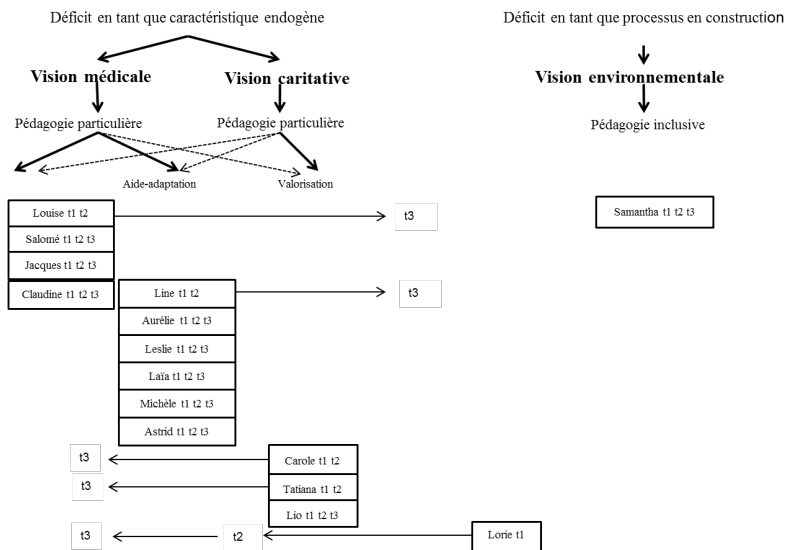


FIGURE 1. Sens donné à la notion de besoins éducatifs particuliers aux trois temps de la recherche

Il est alors possible de constater la prédominance d'une vision du déficit en tant que caractéristique endogène de l'enfant, ceci chez une majorité de jeunes enseignants ayant participé à cette recherche et à tous les temps de la recherche (t1, t2 et t3). En effet, 13 jeunes enseignants sur 15 considèrent les difficultés ou handicaps comme « inscrits à l'intérieur de leurs élèves » qui apparaissent « marqués » par cette caractéristique. Pour 10 jeunes enseignants sur 15, les

visions privilégiées restent identiques durant les 3 temps de la recherche (8 jeunes enseignants conservent une vision médicale, une jeune enseignante conserve une vision caritative et une jeune enseignante, une vision environnementale). Par contre, cinq jeunes enseignants montrent une évolution de leur vision, signifiée dans le schéma par les flèches horizontales : Carole, Lorie et Tatiana cheminent toutes trois d'une vision caritative ou environnementale vers une vision plutôt médicale, tandis que Line et Louise montrent une évolution d'une vision médicale à une vision plus environnementale.

Ces changements peuvent être expliqués par les contextes respectifs de ces jeunes enseignantes. En effet, Carole et Tatiana travaillent dans le même établissement scolaire visiblement marqué par une vision individuelle et médicale des handicaps et difficultés des élèves, ainsi qu'en témoigne Carole au temps 2 :

Quand j'entends les discours de mes collègues... elles ont des discours....
Enfin, nous les jeunes quand on est arrivés, on a été très choquées par leurs discours « De toute façon c'est comme ça, on ne peut rien faire, il faut les mettre en classe spéciale... ».

De son côté, Lorie, témoignant pourtant d'une vision environnementale au sortir de la formation initiale, se sent assez rapidement démunie face à la problématique d'un de ses élèves qu'elle doit gérer seule : elle peine à mettre en place sa vision environnementale de la prise en charge des élèves sans le soutien de collègues ou d'un enseignant spécialisé et se retranche progressivement dans une vision individuelle et médicale des difficultés des élèves, allant jusqu'à invoquer la nécessité de scolariser l'élève en classe spéciale. À l'inverse, Line et Louise ont toutes deux des contextes propices à la collaboration et voient de plus en plus l'impact possible de leurs propres pratiques et ce qu'elles peuvent mettre en place en tant qu'enseignantes et dans le partenariat avec un enseignant spécialisé pour développer une pédagogie qui prend en compte l'ensemble des différences des élèves.

Samantha est la seule jeune enseignante ayant participé à cette recherche qui considère explicitement dès le début de la recherche l'importance des facteurs environnementaux dans la construction des difficultés scolaires et déficits des élèves. Accompagnée d'une enseignante spécialisée porteuse d'une vision identique, Samantha conserve cette vision durant toute la recherche et parvient à mettre en place un contexte d'apprentissage permettant de prendre en compte non seulement les besoins de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers au bénéfice d'une mesure d'aide, mais également ceux de l'ensemble des élèves avec leurs différentes caractéristiques, dans une perspective inclusive :

Les appuis de l'enseignante spécialisée, on fait des groupes, des ateliers, et un des ateliers ils passent chez elle en fait. Mais il y a du coup tous les enfants qui vont passer chez elle, pour pas qu'il y ait toujours le même groupe d'enfants qui ont des difficultés qui soit chez elle et puis ça coupe vite de la classe. Pour chaque activité, on prévoit l'objectif principal, mais différents chemins pour l'atteindre. (Samantha, t2)

Enfin, il est intéressant de noter que les trois jeunes enseignantes porteuses d'une vision caritative (Carole, Tatiana et Lio) et Samantha (unique représentante de la vision environnementale) évoquent toutes les quatre assez longuement dans leurs entretiens respectifs une expérience personnelle en lien au handicap ou aux difficultés scolaires : Carole évoque son propre vécu scolaire d'élève diagnostiquée dyslexique, Lio parle de rencontres marquantes, durant son enfance, avec une amie de la famille dont la fille était sévèrement handicapée et Tatiana se réfère fréquemment à la situation d'un membre de sa famille intégré à l'école ordinaire avec une mesure d'aide de la pédagogie spécialisée, ceci au moment où ont lieu les entretiens de recherche. Quant à Samantha, elle explique son parcours d'élève étiquetée à haut potentiel intellectuel (HPI), étiquette qu'elle a mal vécue en tant qu'enfant. Ces expériences personnelles ont visiblement marqué ces jeunes enseignantes dont les visions diffèrent de celles de la majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche.

DISCUSSION

L'analyse du sens donné à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers par les jeunes enseignants ayant participé à cette recherche a permis de mettre au jour la prégnance d'une approche individuelle et médicale de leur part : le déficit est d'abord considéré comme une caractéristique individuelle de l'élève porteur de l'inadaptation. La vision médicale largement repérée dans les discours des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche s'apparente à ce que les auteurs qualifient tour à tour d'approche diagnostique (Lavoie et coll., 2013), médicopsychologique (Pelgrims et Cèbe, 2010), naturalisante (Kahn, 2010) ou déféctologique (Ebersold et Detraux, 2003). L'ensemble de ces termes renvoie au handicap ou aux difficultés en tant que réalité intrinsèque à l'individu, présageant avant tout d'une limitation de ses possibilités de participation sociale. De manière plus générale, une telle façon de donner du sens à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers a davantage de risque d'aboutir au fait que l'école et les enseignants se désengagent et n'assument pas leur part de responsabilité vis-à-vis de ces élèves. Bien plus, ce phénomène risque de se généraliser à d'autres types d'élèves présentant des difficultés moins importantes qui étaient jusque-là prises en charge par l'école ordinaire. En effet, l'association d'une vision surtout individuelle et médicale de la part des enseignants et d'une offre étendue de services spécialisés sur le terrain risque fort d'aboutir à la croyance que, pour le bien de l'élève, il est préférable de « laisser faire ceux qui savent ». Cependant, dans le cadre de cette recherche, une minorité de jeunes enseignants témoignent d'une approche biopsychosociale où la problématique n'est plus focalisée uniquement sur l'élève, mais concerne aussi la société et les moyens que celle-ci se donne pour promouvoir la reconnaissance et l'autonomie des personnes considérées comme handicapées ou ayant des besoins éducatifs particuliers (Rochat, 2008 ; Vehmas, 2004).

Insufflé par les nouvelles orientations politiques et régulièrement convoqué par la formation, le changement de vision souhaité dans le domaine du handicap peine à gagner du terrain, y compris auprès des jeunes enseignants fraîchement sortis de formation. Dans le cas des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche, la formation initiale dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers n'a visiblement pas réussi à ébranler la vision individuelle et médicale adoptée relativement spontanément par les futurs enseignants (Ford, Pugach et Otis-Wilborn, 2001 ; Jordan, Schwartz et McGhie-Richmond, 2009). Il se pourrait même, ainsi que l'ont déjà montré Hastings, Hewes, Lock et Witting (1996) dans leurs propres études, que la formation ait renforcé cette vision-là, des modules spécialement consacrés aux élèves à besoins éducatifs particuliers risquant d'appuyer l'idée de séparation associée à l'éducation spéciale et d'amener les futurs enseignants à penser que ces élèves « spéciaux » seront mieux pris en charge par des spécialistes. Un premier enjeu au niveau de la formation dans ce domaine relève donc assurément de l'articulation entre la formation à la prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers et les différents domaines et disciplines au sein même des formations d'enseignants. Ainsi, Rodrigues (2009) ou la COHEP (2008) proposent que le principe d'intégration soit considéré et travaillé de manière transversale et qu'il apparaisse clairement dans le cadre de la didactique générale et des didactiques disciplinaires. Dans ce sens, il ne s'agirait plus d'articuler les didactiques autour d'un élève fictif moyen comme point de référence, mais d'aller vers une didactique qui situerait clairement le processus d'apprentissage individuel en son centre (Lavoie et coll., 2013). Kearns et Shevlin (2006) questionnent également les modalités de formation possibles entre une approche disciplinaire qui traite séparément de la question des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et une approche radicalement transversale où l'on travaillerait en équipes interdisciplinaires et où tout le programme habituel serait imprégné de la thématique de la présence des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. De l'avis de Schneider (2009), une telle piste augmenterait l'efficacité de la formation dès lors qu'« un maximum de formateurs et d'enseignants chercheurs, psychologues, sociologues, didacticiens se sentent concernés par la question de l'éducation inclusive » (p. 209). Les résultats de cette recherche semblent en tout cas plaider pour une transversalité accrue de la question de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, dans une approche qui remet en question le contexte et ne met pas uniquement l'accent sur les actions spécifiques en lien à la prise en charge de ces élèves.

À la suite de Jordan et coll. (2009), Lawson, Norwich et Nash (2013) ou Pearson (2009), les résultats de cette recherche montrent également que les jeunes enseignants ont tendance à accorder leur vision des difficultés et handicaps des élèves à celle des établissements scolaires qu'ils fréquentent. On assiste alors au passage du sens individuel donné à la notion d'élève à besoins éducatifs

particuliers à une forme de « sens collectif ». En effet, il est maintenant établi que les futurs et jeunes enseignants accordent beaucoup d'importance et de crédit au terrain, via les stages ou la période d'insertion professionnelle (voir notamment la recension d'écrits sur l'insertion professionnelle effectuée par Bourque et coll., 2007). Dans une étude récente menée en Angleterre auprès de 32 jeunes enseignants provenant de six universités et effectuant une formation post-grade dans 18 écoles différentes au terme de la formation initiale, Lawson et coll. (2013) arrivent à la conclusion que la formation à l'université a un impact très relatif face à la force du terrain. Ceci fait dire à McIntyre (2009) que « *whatever is achieved in the university, the teaching practices and attitudes that student-teachers usually learn to adopt are those currently dominant in the schools* » (p. 602). Une chose est sûre, c'est le terrain qui constitue le terreau des pratiques. Dans ce sens, il apparaît capital de soutenir et accompagner les établissements scolaires dans leur manière de penser et mettre en œuvre la gestion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et plus largement la gestion de la diversité des élèves, ainsi que le soulignent Ramel et Bonvin (2014). En effet, le passage souhaité d'une approche individuelle et médicale du handicap et des difficultés présentées par certains élèves à une approche biopsychosociale implique de cheminer de l'idée de rééducation à celle d'accessibilité. Apparue dans un contexte sociohistorique complexe, l'articulation entre ces deux approches n'implique pas que l'une se soit substituée à l'autre, bien au contraire. La question du sens ne semble ainsi pas pouvoir être traitée séparément de l'histoire collective du moment que, comme l'affirme Plaisance (2009), « l'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés ou en grande difficulté est fondamentalement une histoire de séparation par rapport aux circuits réguliers de l'éducation » (p. 13). L'histoire collective est là, toujours présente et ancrée, et les résultats de cette recherche en témoignent à leur manière. Cheminer de l'idée de rééducation à celle d'accessibilité demande de réinterroger fondamentalement les pratiques. À côté de l'histoire collective, cette recherche met en exergue la présence de l'histoire individuelle en tant que catalyseur puissant de la manière de penser des jeunes enseignants. Ainsi, les jeunes enseignants qui ont participé à cette recherche et possèdent un vécu personnel en rapport au handicap, à l'étiquetage ou aux difficultés scolaires abordent les choses différemment : une vision plutôt caritative lorsque le handicap ou les difficultés scolaires ont frappé à leur propre porte ou à celle d'un proche, une vision plus biopsychosociale lorsque l'étiquette posée sur soi n'a pas été bien vécue comme dans le cas de Samantha.

CONCLUSION

Cet article porte sur le sens donné par de jeunes enseignants à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle. L'analyse des entretiens a permis de montrer que la majorité des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche privilégient encore une

vision individuelle et médicale de la notion de besoins éducatifs particuliers et qu'il se trouve peu de jeunes enseignants ayant développé ou développant dans le cours de leur première année de pratique professionnelle une vision biopsychosociale conscientisant également l'importance des facteurs environnementaux. De nombreux élèves se voient ainsi progressivement désignés et construits comme en difficulté, sans que l'environnement et les pratiques enseignantes elles-mêmes ne soient réellement remis en question. Ces résultats doivent interpeler les instituts de formation des enseignants et plaident pour un travail accru sur le sens donné aux notions de handicap, de besoins éducatifs particuliers et plus largement de difficultés des élèves en formation initiale. Le sens ainsi que la responsabilité du système et du contexte dans la construction des difficultés des élèves nécessitent d'être véritablement interrogés, questionnés et mis au centre du processus de formation dans ce domaine. Afin de mieux comprendre, suivre et documenter cette construction de sens en formation initiale, notamment dans son articulation avec les pratiques de stage, des recherches longitudinales semblent actuellement nécessaires. Ceci dit, ce travail sur le sens nécessite d'être poursuivi sur le terrain, dès la période d'insertion professionnelle. En effet, cette recherche a permis de montrer que, durant leur première année de pratique professionnelle, la plupart des jeunes enseignants se sont vus confirmés dans leur vision individuelle et médicale des handicaps et difficultés présentés par les élèves, approche qui fait clairement obstacle aux projets intégratifs, voire inclusifs voulus par les textes internationaux et intentions politiques. De plus, lorsqu'une évolution dans la manière de donner du sens à la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers et à sa prise en charge au sein de l'école ordinaire était visible, elle apparaissait étroitement liée aux normes de l'établissement scolaire et des partenaires du jeune enseignant. Il est donc totalement illusoire d'espérer insuffler une innovation, un changement de vision et de pratiques sur le terrain essentiellement par le biais de la formation initiale. Continuer d'interroger et de travailler sur le sens dans le cadre des dispositifs d'introduction à la profession et de formation continue apparaît dès lors comme une priorité dans un domaine où le sens construit individuellement et collectivement possède un ancrage fort dans une vision individuelle et médicale des difficultés des élèves en général.

REFERENCES

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, CA : University of California Press.

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP/BEJUNE*, 6, 11-33.

Büchel, F., et Herren, P. (1994). *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants* (Rapport n° 27). Berne, Suisse : CDIP.

- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne, Suisse : CDIP.
- Cochran-Smith, M. et Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237-244.
- COHEP (2008). *Analyse et recommandations : la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne, Suisse : COHEP.
- Crahay, M. (2010). Qualitatif-quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative dans les recherches en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 33-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2006). Entre égalité et distinction : représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 101-113.
- Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2003). Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux. Dans G. Pelgrims et G. Chatelanat (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégration* (p. 77-92). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Faivre, J.-P., Marro, P., Vanhulst, G., Clivaz, P. et Schneuwly, B. (2010). *Cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE pour la formation des enseignantes et enseignants du degré primaire*. Repéré à http://www.hepfr.ch/sites/default/files/cadre_commun_13.09.2010_0.pdf
- Ford, A., Pugach, M. et Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What's reasonable at the preservice level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275-285.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Québec, QC : Réseau international sur le Processus de production du handicap.
- Frاندji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36(4), 119-125.
- Hastings, R., Hewes, A., Lock, S. et Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144.
- Jordan, A., Schwartz, E. et McChie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Armand Colin.
- Kearns, H. et Shevlin, M. (2006). Initial teacher preparation for special educational needs: Policy and practice in the north and south of Ireland. *Teacher Development*, 10(1), 25-42.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.
- Lawson, H., Norwich, B. et Nash, T. (2013). What trainees in England learn about teaching pupils with special educational needs / disabilities in their school-based work: The contribution of planned activities in one-year initial training courses. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 136-155.
- LePage, P., Nielsen, S. et Fearn, E. (2008). Charting the dispositional knowledge of beginning teachers in special education. *Teacher Education and Special Education*, 31(2), 77-92.
- Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg, Suisse : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 602-608.

- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Genève, Suisse : OMS.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève, Suisse : OMS.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Repéré à <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprotf.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris, France : UNESCO.
- Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and/or disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 559-568.
- Pelgrims, G. (2011). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? *Actes du 82ème séminaire de la CRoTCES (Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire), 27-30 septembre 2011, Bienne-Macolin*. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Pelgrims, G. et Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 111-135). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Petitpierre, G. (2013). Accès aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée en Suisse. L'influence de la CIF sur la procédure et les critères d'éligibilité. *Alter – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(1), 20-31.
- Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. Dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou intégration ?* (p. 15-29). Paris, France : PUF.
- Plaisance, E. (2009). Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40.
- Ramel, S. et Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12.
- Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Berne, Suisse : Confédération suisse, Département fédéral de l'intérieur (DFI), Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH).
- Rodrigues, D. (2009). Développer l'éducation inclusive : les dimensions de la formation professionnelle des enseignants au Portugal. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série n°5*, 193-203.
- Schneider, C. (2009). Comment former à l'éducation inclusive : la formation des enseignants en Nouvelle-Ecosse au Canada. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série n°5*, 205-209.
- Stanovich, P. et Jordan, A. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.
- Strogilos, V. et Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
- Vehmas, S. (2004). Ethical analysis of the concept of disability. *Mental Retardation*, 42(3), 209-222.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 8-32). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

ISABELLE NOËL est professeure à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg en Suisse. Elle développe ses recherches dans le cadre de l'Unité de recherche Inégalités, diversité et système scolaire (IDIS) de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg et du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Ses travaux portent principalement sur la gestion de la diversité des élèves par le système scolaire et les enseignants ainsi que sur la formation des futurs enseignants à des pratiques soutenant l'inclusion scolaire. noeli@edufr.ch

ISABELLE NOËL is professor at the Haute Ecole pédagogique of Fribourg, Switzerland. She conducts her research through the Inequalities, Diversity and School Systems (IDIS) Research Unit at the Haute Ecole pédagogique of Fribourg and the International Laboratory on Inclusive Education (LISIS). Her work focuses mainly on the management of student diversity by teachers and the school system and on the training of future teachers in practices that support inclusive education. noeli@edufr.ch