



HAL
open science

Du langage ségrégatif du déficit à la notion de besoins éducatifs particuliers : exploration des pratiques langagières des étudiants en enseignement

Gérard Lavoie, Serge Thomazet

► To cite this version:

Gérard Lavoie, Serge Thomazet. Du langage ségrégatif du déficit à la notion de besoins éducatifs particuliers : exploration des pratiques langagières des étudiants en enseignement. Symposium "école inclusive" du Réseau Education et Formation, Sep 2013, Genève, Suisse. pp.1-24. hal-00922563

HAL Id: hal-00922563

<https://hal.science/hal-00922563>

Submitted on 28 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Du langage ségrégatif du déficit à la notion de besoins éducatifs particuliers : exploration des pratiques langagières des étudiants en enseignement.

Lavoie, G. (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) & Thomazet, S. (ESPE, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France)

RÉSUMÉ

La mise en place de l'école inclusive nécessite une transformation profonde des systèmes éducatifs. Pourtant, en contexte d'intervention auprès des élèves présentant un handicap ou des difficultés, la diffusion d'un discours centré sur le déficit, les carences et les limites est telle que, malgré la bonne volonté des acteurs impliqués, le risque demeure toujours présent de contribuer, par l'utilisation d'un langage ségrégant, à la mise à l'écart des élèves concernés. Une exploration des pratiques langagières du champ de l'inclusion scolaire a été réalisée auprès d'étudiants en formation à l'enseignement et les résultats montrent un large ancrage de leur discours dans le lexique «déficitaire». Cependant, quelques évolutions davantage en phase avec la logique de l'école inclusive sont aussi observées.

Sommaire

Résumé	1
Introduction	2
L'école inclusive : des mots aux actes	2
Une politique volontariste, mettant en avant des principes	2
Sur le terrain : passer de l' « expérience » au droit commun	4
Le langage de l'éducation inclusive	6
Présentation du travail empirique	8
Méthodologie	8
Résultats	10
Discussion	16
Conclusion	18
Références bibliographiques	19
Annexe	24

INTRODUCTION

L'école inclusive est une politique d'enseignement qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire. Depuis plus de 10 ans, de nombreux travaux de recherche s'attachent à en définir des contours qui font relativement consensus. La situation sur le terrain est plus problématique, Les prescriptions enjoignent les différents systèmes éducatifs à devenir inclusifs sans pour autant permettre une transformation de la structure même de l'école, ce qui, de notre point de vue, serait une condition principale à la mise en place de l'école inclusive. Les étudiants en enseignement se retrouvent donc devant une sorte d'injonction paradoxale : d'un côté ils doivent contribuer à la construction de « l'école inclusive », et d'un autre prendre place dans l'école telle qu'elle est. Nous montrerons que cette tension professionnelle se retrouve dans le lexique employé.

L'ÉCOLE INCLUSIVE : DES MOTS AUX ACTES

Une politique volontariste, mettant en avant des principes

L'école inclusive est affirmée comme modalité de scolarisation dans la plupart des pays du monde (Poizat, 2006). S'appuyant sur des textes fondateurs, tels la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 et la Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous (UNESCO, 1990), les Nations Unies (1993) adoptaient il y a maintenant 20 ans un ensemble de règles relatives à « l'égalisation des chances des personnes handicapées ». La règle 6 énonce ainsi le souhait que les États reconnaissent le principe selon lequel les personnes handicapées puissent profiter de « chances égales en matière d'enseignement [...] dans un cadre intégré ». De même, en 1994, lors de la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, des représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales ont réaffirmé leur engagement en faveur de l'éducation pour

tous (UNESCO, 2000). Depuis, cette posture a été reprise régulièrement par divers organismes internationaux (OCDE, 2004, 2005, 2007; UNESCO, 2009; CEE, 1996), ainsi que dans les systèmes législatifs et réglementaires de nombreux pays (Loi du 11 février 2005 et loi du 9 juillet 2013 pour la France; Politique de l'adaptation scolaire de 1999 et Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention de 2004 pour le Québec). De même, l'Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des personnes présentant des besoins particuliers (Watkins, 2007) cherche à identifier des pratiques permettant de passer d'une évaluation centrée sur la mise en exergue du déficit à des modalités qui soient plus à même d'orienter et de soutenir les démarches d'enseignement et d'apprentissage. À l'identification des limites, des carences ou des déficiences, ou encore à la recherche d'un diagnostic de type médical, l'Agence Européenne préfère la notion de besoins éducatifs particuliers auxquels l'environnement éducatif doit se préoccuper de répondre. Bref, l'école inclusive veut éviter toute forme d'étiquetage ou de caractérisation négative susceptible de contribuer à la ségrégation de certains élèves en raison des besoins qu'ils présentent.

Ainsi, deux aspects permettent de distinguer l'approche médicale du handicap ou des difficultés scolaires et celle adoptée en éducation inclusive. D'abord, alors que l'approche médicale porte particulièrement son attention sur ce qui pose problème chez l'élève, et ce de façon à entreprendre les corrections qui s'avèrent nécessaires, l'école inclusive s'intéresse plutôt aux forces, aux acquis et aux ressources de l'élève sur lesquels il est possible de prendre appui pour favoriser ses apprentissages. Le deuxième aspect concerne le focus adopté : alors que l'approche médicale encourage une démarche qui prend pour cible principale l'élève et les symptômes qu'il manifeste, la perspective de l'éducation inclusive préconise quant à elle un regard à l'échelle plus étendue du contexte, de l'environnement dans lequel le handicap ou les difficultés se présentent. Ces postures respectives ne sont pas négligeables, en ce sens qu'elles entraînent des pratiques très différentes.

L'éducation inclusive part du principe que tout enfant a droit à l'éducation en milieu ordinaire (Skrtic, 1991). Elle préconise en ce sens d'orienter l'action vers ce que leur situation offre comme possibilités et non vers le questionnement de leurs faiblesses, de

leurs carences et de leurs limites. Sur ce point, l'Agence Européenne pour le développement de l'Éducation des personnes présentant des besoins particuliers (Watkins, 2007) fait le constat d'un ensemble de considérations politiques et pratiques relatives à l'évaluation en contexte d'inclusion scolaire. Préconisant une approche positive, au lieu de voir certains élèves comme handicapés (au sens de déficient) ou en difficulté, elle propose plutôt de les considérer sous le prisme de leurs besoins éducatifs particuliers. La perspective est bien différente: de la correction ou de la remédiation de problèmes conçus comme intra-personnels, on passe au support à organiser au profit des élèves concernés, en fonction de leurs besoins. Une ouverture face à la différence est au cœur d'une telle orientation. Ebersold (2009) s'exprime ainsi sur l'inclusion scolaire des élèves qui se distinguent par les besoins spéciaux qu'ils présentent:

«Avant d'être une minorité se spécifiant par leur inadaptation, ces élèves reflètent la diversité humaine qui traverse l'univers scolaire et contribuent à ce titre tant à son développement qu'à celui de ses membres. [...] Il revient aux établissements de [leur permettre] d'être des membres à part entière de la communauté scolaire.» (p. 75)

Sur le terrain : passer de l' « expérience » au droit commun

Il y a deux façons de réduire la distance entre l'enfant à besoins éducatifs particuliers et l'école : soit rapprocher l'enfant de l'école par des dispositifs de compensation, soit rapprocher l'école de l'enfant en la lui rendant plus accessible. Or, l'école a longtemps compté sur les compensations, lesquelles sont largement prédominantes dans les logiques d'intégration (e.g. Vienneau 2002), ou de «mainstream» (Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999) et se traduisent par des dispositifs tels que des classes spéciales et divers dispositifs d'aide (Felix, Saujat et Combes, 2012 pour la France). Le cadre dont disposent les enseignants pour penser la différence et l'accueil des enfants différents reste donc largement médical, c'est-à-dire centrée sur les troubles qu'ils présentent et orientée vers leur remédiation.

Pourtant, en conséquence de politiques volontaristes de scolarisation en milieu ordinaire, la proportion d'élèves en difficulté ou handicapés qui cheminent dans des dispositifs scolaires ordinaires est à la hausse, au risque que ces élèves ne soient pas réellement pris en compte dans l'école (Chossy, 2010) ou conduisent à poser des limites à l'école inclusive (Boutin & Bessette, 2012). Ainsi, malgré l'attrait des énoncés de droit ou de principes à la source de

l'inclusion scolaire, des chantiers demeurent toujours ouverts quant à leur application pratique, notamment au plan des politiques de l'éducation, de l'élaboration de programmes d'études, de l'organisation scolaire et de la gestion pédagogique de la classe. Plus qu'un simple lieu de scolarisation, c'est bel et bien d'une toute nouvelle gestion et animation scolaire dont il est question. L'OCDE, comme la plupart des chercheurs du domaine, considère donc nécessaire de revoir l'ensemble du système scolaire de façon à ce qu'il concoure à la satisfaction des besoins de tous les élèves, quel que soit leur condition, et qu'il ne faut surtout pas minimiser l'ampleur des changements qui sont nécessaires pour y parvenir. La Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994) insiste d'ailleurs aussi sur ce point:

«Pour contribuer au succès de ces établissements, il faudra introduire des changements dans de nombreux aspects de l'enseignement, et en particulier dans les programmes, les locaux, l'organisation des écoles, la pédagogie, les méthodes d'évaluation, le recrutement du personnel, l'éthique scolaire et les activités périscolaires» (p. 21).

En d'autres termes, une fois les principes posés, c'est au plan de leur mise en œuvre que des difficultés sont observées (e.g. Arnesen, Mietola & Lahelma, 2007; Boutin & Bessette 2012). Pour les acteurs de l'école, notamment les enseignants, l'éloge de la différence ne se traduit pas toujours dans un éloge de la différenciation pédagogique ! Calquée sur le modèle scientifique, l'approche médicale largement adoptée cherche à dégager une explication générale des difficultés de l'élève et elle recourt usuellement, tel à un résumé limité de sa situation, à une catégorie ou à un diagnostic. Cette tendance à la généralité a pour effet de considérer les points communs de leurs pathologie, qui l'on sait pourtant inopérants au niveau éducatif (Lauchlan & Boyle, 2007; Zembylas & Isenbarger, 2002), mais aussi de négliger l'essentiel de ce qui les caractérise en propre, restreignant ainsi l'accès à des interventions adaptées à leurs spécificités. De plus, selon cette approche, les forces et les ressources de l'élève sont souvent passées sous silence. Au lieu de porter l'attention sur les limites et incapacités de l'enfant, et reconnaissant sa différence, Zembylas et Isenbarger (2002) considèrent plus approprié de le considérer comme «différemment compétent ou capable d'autres façons» (p. 60) et d'orienter l'aide à lui apporter en tablant sur les informations colligées sous ce prisme. Van Swet, Wichers-Bots

et Brown (2011) documentent l'à-propos d'une telle approche positivement orientée comme cadre d'évaluation en éducation inclusive.

La prise de distance de l'approche médicale permet de mettre en évidence deux chantiers importants auxquels l'éducation inclusive doit sensibiliser les personnels scolaires. Le premier concerne la promotion d'une perspective plus positive à l'égard des élèves présentant un handicap ou des difficultés scolaires, alors que le second prend précisément pour cible le développement d'un point de vue contextuel, tant en ce qui a trait à la compréhension de leur situation qu'à la détermination des moyens mis en œuvre pour répondre à leurs besoins. Or, ces deux chantiers présupposent celui du langage, car au-delà des affirmations théoriques sur le handicap ou la difficulté scolaire, la terminologie ou les jeux de langage (Woodill & Davidson, 1989) en circulation dans le milieu de l'éducation spéciale parlent d'eux-mêmes, parfois même à l'insu de ceux qui en font l'usage, et ce en raison des significations et des connotations diverses qu'ils comportent. Le langage de l'éducation spéciale demeure largement constitué de présupposés (Woodill & Davidson, 1989) ou d'«évidences non questionnées» (Plaisance, 2000; p. 15), lesquels influent assurément sur les pratiques.

LE LANGAGE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

«[...] la façon dont on comprend le monde, qu'on y agit et qu'on y réagit, dépend de la façon dont on le catégorise. [...] La catégorisation est une chose que nous faisons, en parlant, de façon à accomplir des actions sociales.» (Edwards, 1991, 515-517)

La pragmatique est un domaine de la linguistique qui envisage le langage sous l'angle de son utilisation dans un contexte donné. De ce point de vue, la signification d'un mot renvoie à son utilisation pratique. Le philosophe Ludwig Wittgenstein (1953) a tout spécialement insisté sur cet aspect en considérant le langage comme un outil avec lequel on fait des opérations dans un but déterminé. Austin (1991) a lui aussi affirmé le caractère performatif du langage en précisant que sous certaines acceptions «dire quelque chose; c'est faire quelque chose» (p. 40). Il y aurait ainsi un lien étroit entre le langage et le contexte de son utilisation, en ce sens que « le dire est toujours partie prenante d'un faire »

(Guillot, 2004; p. 271). C'est précisément en ce sens de la pragmatique du langage que Plaisance (1999) affirme que « les mots font les choses » en éducation spéciale comme ailleurs. La terminologie qui circule dans ce domaine comporte ses conséquences pratiques et s'avère donc bel et bien un faire. Gergen (2005) précise qu'« il n'est pas de mots qui aient un sens sans avoir de conséquences » (p. 53). Qu'un enfant soit considéré handicapé, en situation de handicap ou comme présentant des besoins éducatifs particuliers, ces termes réfèrent toujours à la même personne et, sur ce plan, on pourrait donc les considérer comme des synonymes. Il en va différemment sous l'angle de la pragmatique du langage. Ces trois dénominations renvoient en effet à des significations très différentes, lesquelles appellent des actions tout aussi différentes.

Woodill et Davidson (1989) précisent que tout modèle professionnel génère ses concepts et oriente la pensée et l'action dans une direction définie. Dans leur analyse des pratiques langagières du champ de l'éducation spéciale, ils se réfèrent à la notion de *jeux de langage* (Wittgenstein, 1953), lesquels se développent dans des contextes ou des formes de vie donnés. Considéré ainsi, le langage de l'éducation spéciale acquiert sa signification des jeux de langage qui prévalent précisément dans la forme de vie de l'éducation spéciale. Il ne faut pas perdre de vue que « loin d'être une donnée 'naturelle', le problème considéré est échafaudé par des acteurs, collectifs ou individuels » (Plaisance, 2000; p. 16) et qu'il est fonction des jeux de langage qui contribuent à en générer la signification. Or, bien que des intérêts différents soient exprimés selon les différents acteurs en présence, certains discours profitent du poids social qui leur est conféré. L'éducation inclusive encourageant de par ses orientations certaines pratiques langagières, Arnesen, Mietola et Lahelma (2007) présentent ainsi la difficulté que pose la présence toujours prédominante en éducation inclusive d'un discours centré sur le déficit:

« Certains groupes d'experts affiliés à des écoles, comme des psychologues et des travailleurs sociaux, ont développé une classification des étudiants qui fait maintenant partie d'un vocabulaire 'tenu-pour-acquis', sous l'influence de termes tels esprit, motivation, anxiété, intelligence, attitudes, [...], difficultés d'apprentissage, besoins spéciaux, [...], confiance en soi, etc. Ces termes situent clairement les problèmes dans l'individu, renforçant ainsi la tendance à les interpréter en termes de manques à différents niveaux. » (p. 104)

Alors qu'elle reconnaît les progrès réalisés en éducation inclusive, Slee (2001) fait aussi le constat selon lequel «un attachement épistémologique profond est toujours présent à voir les besoins éducatifs spéciaux comme le produit d'une pathologie individuelle chez l'enfant» (p. 117). Des conceptions tenues pour acquises demeurant enkystées dans les pratiques langagières, la terminologie de l'éducation spéciale mérite donc d'être mise à l'étude et à en questionner la pertinence pour l'éducation inclusive. La présente recherche s'inscrit dans la lancée de la réflexion engagée par Plaisance (2000) et Woodill et Davidson (1989). Elle a pour objectif d'investiguer le langage des étudiants en formation à l'enseignement eu égard aux élèves handicapés ou en difficulté. La mise à jour de la terminologie qui prévaut chez les étudiants à l'endroit de ces élèves permettra d'apporter des précisions quant aux objectifs désirables à intégrer à leur programme d'études et, ce faisant, d'encourager des pratiques davantage au diapason d'une école inclusive.

PRÉSENTATION DU TRAVAIL EMPIRIQUE

Méthodologie

Objectif empirique

Cette étude a pour objet l'investigation des pratiques langagières des étudiants en formation initiale à l'enseignement relativement à leur façon de considérer les élèves handicapés ou en difficulté. Les deux aspects polarisés suivants ont été considérés: 1) centration sur les problèmes et déficits de ces élèves, ou sur leurs forces et compétences et 2) conception intra-personnelle ou médicale du handicap et des difficultés, ou considération en contexte des besoins éducatifs particuliers de certains élèves.

Participants

Au Québec: étudiants de première et de troisième année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue;
En France: étudiants au Master 1 et 2 (S4) des métiers de l'enseignement (premier degré), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Pour être inclus dans l'étude, les étudiants devaient être officiellement admis dans leur programme d'études.

Collecte de données

«[...] les mots et les phrases acquièrent un sens grâce à leurs relations à d'autres mots, à d'autres phrases [...] Tout mot inscrit dans le dictionnaire est défini par d'autres mots [...]» (Gergen, 1999; p. 53)

L'instrument qui a servi à cette étude a été conçu dans le but d'investiguer les connotations associées par les étudiants en formation à l'enseignement à des expressions courantes en éducation spéciale. En linguistique, la dénotation est le sens littéral d'un mot. La connotation réfère quant à elle à un sens qui s'ajoute à un mot au fil de son usage dans un contexte donné.

La démarche comportait deux tâches distinctes:

Tâche 1: Quatre expressions ont été successivement présentées aux étudiants avec la consigne, à leur apparition à l'écran, de prendre note des mots, des termes, des expressions, des idées et des/commentaires qui leur venaient spontanément à l'esprit. Deux de ces expressions sont rattachées à une logique médicale ou déficitaire: *Enfant en difficulté* et *Enfant handicapé*. Les deux autres réfèrent à une conception sociale ou contextuelle de la difficulté et du handicap: *Enfant en situation de handicap* et *Enfant à besoins éducatifs particuliers*. Les étudiants avaient deux minutes pour réagir à chacune des expressions.

Tâche 2: Deux courtes vignettes présentant la situation problématique d'un enfant ont été réalisées. Chacune de ces vignettes est construite de façon à faire apparaître par alternance quelques difficultés et quelques besoins. Alors que l'une des vignettes débute par l'énoncé d'une difficulté, l'autre débute au contraire par celui d'un besoin¹. Chacun des étudiants a reçu l'une ou l'autre de ces vignettes et devait consigner ses réactions: informations importantes retenues de la description, réflexions, commentaires, idées qui devraient guider le travail avec cet élève, pistes d'intervention à mettre en œuvre,...» Les étudiants avaient six minutes pour accomplir cette tâche.

Calendrier

La collecte de données a été réalisée au semestre d'hiver 2013.

Traitement des données

¹ Ces vignettes sont présentées en annexe.

Une méthode d'analyse de contenu (Bardin, 1991) a permis de faire émerger certaines tendances. Une classification des mots employés a d'abord été réalisée en fonction de critères sémantiques objectifs (ie: les mots désignant un manque vs un besoin) ou subjectifs (connotation péjorative vs valorisante). Les mots ont donc été regroupés par champs sémantiques², et ce tout en recherchant une cohérence descriptive (Tricot, Roche, Foveau, & Reguigui, 2006) quant à la posture adoptée par les étudiants (médicale, sociale ou autres). La comparaison entre les champs sémantiques utilisés par un même étudiant aux deux épreuves s'est avéré un élément important pour l'analyse, de même que la provenance des répondants (France vs Québec). La démarche a été réalisée manuellement: indexation des mots et expressions utilisées par champs sémantiques, et regroupements.

Résultats

Cent quatre-vingt-sept étudiants ont contribué à cette étude, 51 de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et 136 de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) d'Auvergne. Concernant leur répartition selon le niveau de formation, les 39 étudiants de première année de l'UQAT ont accepté de compléter leur formulaire. Cependant, pour ceux de troisième année, seulement 12 d'entre eux sur un potentiel de 29 ont accepté de le faire. À l'IUFM d'Auvergne, 79 étudiants de première année et 57 de seconde ont collaboré à la démarche, soit l'ensemble des étudiants sollicités. Au total, une proportion élevée de 91% des étudiants a ainsi complété à satisfaction le formulaire en répondant, pour la quasi-totalité d'entre eux, à l'ensemble des items.

La méthodologie adoptée de présentation successive des expressions était susceptible d'amener les étudiants à «densifier» progressivement leurs réponses par une mise en perspective de leurs réflexions. Cela ne semble pas avoir été le cas et, en réaction spontanée aux quatre expressions, les étudiants ont développé de façon à peu près équivalente. Le nombre de mots qu'ils ont utilisés se répartit ainsi: *Enfant en difficulté*: 1987; *Enfant à besoins éducatifs particuliers*: 2104; *Enfant handicapé*: 2092; *Enfant en situation de*

² Au sens de Saint Charles et Mongeau (2006) : un champ sémantique est une liste de vocables (lemmes ou synapsies) ayant des affinités sémantiques.

handicap: 2014. En ce qui concerne leur réaction à la description sommaire de la situation d'un enfant handicapé, le développement est plus imposant, soit 9097 mots. Rappelons toutefois que pour cette tâche, trois fois plus de temps leur était accordé pour consigner leurs réponses.

Approche médicale ou approche positive du handicap et des difficultés

Afin d'apprécier la présence de l'approche médicale dans le langage des étudiants, plusieurs termes ont été identifiés à même leurs propos, lesquels sont sémantiquement reliés à ceux de problèmes, de symptômes et de diagnostics. Sous *Diagnostics*, nous avons regroupé les mots et acronymes suivants: déficience, hyperactivité, EHDAA, TED, TDAH, TOC et Dys. Par ailleurs, le mot *Besoins* a été uniquement considéré sous son acception *besoins de l'enfant* et non sous celle de *besoin d'aide* pour y répondre. Le tableau 1 présente les occurrences de ces termes employés par les étudiants.

	Enfant en difficulté	Enf. à bes. éd. part.	Enfant hand.	Enf. en sit. de han.	ÉtudeCas
Problème	4 / 36 / 32	6 / 16 / 10	2 / 10 / 8	1 / 5 / 4	3 / 4 / 1
Trouble	23 / 29 / 6	4 / 14 / 10	2 / 4 / 2	2 / 7 / 5	1 / 1 / 0
Diagnostics	22 / 25 / 3	8 / 9 / 1	4 / 10 / 6	2 / 4 / 2	1 / 1 / 0
Difficulté	27 / 73 / 46	9 / 17 / 8	9 / 21 / 12	9 / 31 / 22	10 / 22 / 12
Handicap	3 / 19 / 16	3 / 57 / 54	27 / 79 / 52	23 / 53 / 30	34 / 42 / 8
Limite/Incapacité/Manque/Faiblesse	6 / 7 / 1	3 / 4 / 1	5 / 5 / 0	5 / 6 / 1	1 / 1 / 0
TOTAL:	85 / 189 / 104	33 / 117 / 84	49 / 129 / 80	42 / 106 / 64	50 / 71 / 21
Besoins	2 / 27 / 25	3 / 29 / 26	10 / 23 / 13	10 / 25 / 15	14 / 28 / 14

Pour tous les tableaux, les valeurs du centre correspondent à l'ensemble des étudiants, celles de gauche à ceux de l'UQAT et celles de droite à ceux de l'IUFM d'Auvergne.

On observe d'abord que trois des expressions entraînent l'utilisation des termes qu'elles comportent. Ainsi, l'occurrence du terme *Difficulté* est plus élevée pour l'expression *Enfant en difficulté* et le mot *Handicap* l'est davantage sous les expressions *Enfant handicapé* et *Enfant en situation de handicap*. Le terme *Handicap* motive le recours à une typologie de handicaps, particulièrement celui du prototypique handicap moteur, lequel étant le plus fréquemment utilisé, ce qui confirme des travaux déjà anciens (Paicheler, Beaufils, & Ravaud, 1987). Il est indiqué de souligner qu'une fréquence élevée du mot *Handicap* se

retrouve aussi associée à l'expression *Enfant à besoins éducatifs particuliers*, une observation redevable aux étudiants d'Auvergne. L'expression *Enfant en difficulté* se distingue donc des trois autres expressions en ce qui concerne sa plus faible association avec le terme *Handicap*. Quant à l'occurrence du terme *Besoins*, il n'y a pas de différence notable inter-expressions. Cependant, on observe une distinction selon l'université, une proportion élevée de 70 % des occurrences étant observée chez les étudiants de l'IUFM.

Il est à noter qu'un usage beaucoup plus important des termes du Bloc *problèmes – symptômes - diagnostics* est observé en association avec l'expression *Enfant en difficulté*. De plus, les expressions qui spécifient la présence de problèmes inhérents à l'enfant, soit *Enfant en difficulté* et *Enfant handicapé* entraînent davantage l'emploi de la terminologie de ce bloc que les deux autres catégories, soit 318 occurrences comparativement à 223.

Alors que l'*Étude de cas* comporte 4,44 fois plus de mots que la moyenne des quatre expressions, on observe tout de même que l'utilisation des termes de ce bloc y est nettement inférieure. En effet, l'usage de cette terminologie est de 52,5% de la moyenne des occurrences des quatre expressions. En ramenant le total de mots utilisés dans l'*Étude de cas* sous le même standard de la moyenne des mots employés pour les expressions, ce résultat serait alors réduit à 16 occurrences.

Les résultats obtenus selon le pays permettent d'observer une distinction quant à la terminologie utilisée. En effet, alors que les étudiants québécois emploient davantage le mot *Trouble* et les termes reliés à *Diagnostics* et à *Limite/Incapacité/...*, les étudiants français se distinguent quant à eux par un usage plus abondant des termes *Problème* et *Handicap*. Le total des mots utilisés selon le pays a été pris en considération pour dégager ces constats. Bien que les étudiants québécois constituent 27,3% des répondants, ils ont tout de même cumulé 40% du total des mots employés.

Un second bloc a été constitué, lequel regroupe un ensemble de termes qui mettent de l'avant les forces et potentialités des élèves. Le tableau 2 en présente le sommaire. Pour les quatre expressions, les occurrences sont très faibles, par contre, en ce qui concerne l'*Étude de cas*, les termes *Capacité/Capable* sont fréquemment employés. En prenant en considération le total des occurrences, alors que la moyenne d'utilisation pour les quatre expressions est de cinq mots, l'*Étude de cas* en comporte 58, soit 11,6 fois plus que les expressions. Ramené sous le même standard du nombre moyen de mots des expressions, le

total pour l'Étude de cas serait tout de même de 13,06 occurrences, donc 2,72 fois plus que la moyenne obtenue pour les expressions. Ces résultats sont donc à l'inverse de ceux observés dans le *Bloc problèmes – symptômes - diagnostics*. Précisons que pour l'Étude de cas, les étudiants québécois ont davantage utilisé des termes de ce bloc, soit 71% des occurrences.

Tableau 2. Bloc forces - capacités - talents					
	Enfant en difficulté	Enf. à bes. éd. part.	Enfant hand.	Enf. en sit. de han.	ÉtudeCas
Force	0 / 0 / 0	1 / 1 / 0	1 / 2 / 1	1 / 1 / 0	3 / 5 / 2
Capacité/Capable	2 / 2 / 0	1 / 3 / 2	1 / 2 / 1	2 / 5 / 3	29 / 44 / 15
Talent/Habilité/Aptitude	0 / 0 / 0	1 / 1 / 0	0 / 0 / 0	0 / 0 / 0	4 / 4 / 0
Potentiel	1 / 1 / 0	0 / 0 / 0	1 / 1 / 0	1 / 1 / 0	5 / 5 / 0
TOTAL	3 / 3 / 3	3 / 5 / 2	3 / 5 / 2	4 / 7 / 3	41 / 58 / 17

Approche intra-personnelle ou contextuelle du handicap ou des difficultés

Le tableau 3 regroupe les observations colligées quant à l'occurrence de divers termes relatifs à l'aspect situationnel ou contextuel du handicap ou des difficultés. On observe d'abord que les deux expressions qui se réfèrent au handicap sont davantage associées à ce bloc, plus spécifiquement au terme *Situation*. Ce constat concerne toutefois davantage les étudiants de l'IUFM d'Auvergne. On note aussi la faible occurrence de cette terminologie dans l'Étude de cas. Cette observation est d'autant plus notable si on prend en considération le constat précédent et que l'étude concernait explicitement un enfant handicapé. Si on standardise ce dernier résultat selon le nombre de mots employés, l'occurrence serait même réduite à 3,15.

Tableau 3. Bloc situation - contexte et référence à des spécialistes					
	Enfant en difficulté	Enf. à bes. éd. part.	Enfant hand.	Enf. en sit. de han.	ÉtudeCas
Contexte	1 / 3 / 2	0 / 0 / 0	0 / 3 / 3	0 / 0 / 0	0 / 1 / 1
Situation	0 / 0 / 0	0 / 1 / 1	0 / 28 / 28	16 / 24 / 8	4 / 11 / 7
Environnement	0 / 1 / 1	0 / 1 / 1	5 / 10 / 5	1 / 1 / 0	0 / 0 / 0
Milieu	5 / 7 / 2	2 / 5 / 3	1 / 4 / 3	1 / 3 / 2	0 / 2 / 2
TOTAL	6 / 11 / 5	2 / 7 / 5	6 / 45 / 39	18 / 28 / 10	4 / 14 / 10
Ortho/Psy/Specialiste/Intervenant	10 / 13 / 3	19 / 28 / 9	8 / 10 / 2	10 / 16 / 6	6 / 8 / 2
Éducateur/trice	1 / 1 / 0	7 / 7 / 0	4 / 5 / 1	0 / 0 / 0	5 / 5 / 0
TOTAL:	11 / 14 / 3	26 / 35 / 9	12 / 15 / 3	10 / 16 / 6	11 / 13 / 2

Considérant la centration observée sur les problèmes et la faible occurrence des termes du bloc *Situation - contexte*, le recours à des spécialistes pour contribuer à l'intervention

s'avère d'autant plus prévisible. Quelques termes ont donc été identifiés à ce sujet dans les formulaires des étudiants et leurs occurrences sont présentées à même le tableau 3. On note d'abord que l'expression *Enfant à besoins éducatifs particuliers* est nettement plus associée à l'utilisation des termes de ce bloc. De plus, les étudiants québécois sont beaucoup plus portés à faire référence à cette terminologie, avec une large proportion de 75% des occurrences. En ce qui concerne l'*Étude de cas*, en standardisant la fréquence observée selon le nombre de mots employés, celle-ci serait réduite à 2,93.

Différenciation et inclusion/intégration

Trois termes ont été regroupés sous le bloc *Différent - différenciation* et leur occurrence a été appréciée. Comme première observation notable, les expressions *Enfant en difficulté* et *Enfant en situation de handicap* entraînent une utilisation plus importante des termes de ce bloc, près du double des deux autres expressions. Ce constat est quasi exclusivement à relier aux réponses des étudiants de France. Une seconde observation concerne l'*Étude de cas* dont l'usage de ces termes est peu élevé, notamment si on normalise le résultat obtenu sur la base standard du nombre moyen de mots utilisés en réaction aux expressions. Cet usage serait alors à 6,53 occurrences, soit 6,93 fois moins que celui de la moyenne d'occurrence des expressions.

Tableau 4. Bloc différent - différenciation et inclusion - intégration					
	Enfant en difficulté	Enf. à bes. éd. part.	Enfant hand.	Enf. en sit. de han.	ÉtudeCas
Différence/Différent	4 / 6 / 2	4 / 9 / 5	14 / 18 / 4	7 / 13 / 6	6 / 9 / 3
Différenciation	3 / 54 / 51	6 / 22 / 16	3 / 16 / 13	1 / 43 / 42	5 / 20 / 15
TOTAL	7 / 60 / 53	10 / 31 / 21	17 / 34 / 17	8 / 56 / 48	11 / 29 / 18
Inclusion	0 / 0 / 0	0 / 26 / 26	0 / 21 / 21	0 / 7 / 7	0 / 12 / 12
Insertion	1 / 2 / 1	0 / 1 / 1	1 / 2 / 1	0 / 0 / 0	0 / 0 / 0
Intégration et intégré/er	1 / 7 / 6	2 / 16 / 14	12 / 25 / 13	4 / 8 / 4	18 / 46 / 28
Normal/Régulier/Ordinaire	3 / 4 / 1	2 / 10 / 8	1 / 5 / 4	2 / 8 / 6	10 / 26 / 16
TOTAL	5 / 13 / 8	4 / 53 / 49	14 / 53 / 39	6 / 23 / 17	28 / 84 / 56

L'utilisation de quelques termes relatifs à l'*inclusion/intégration* a aussi été considérée. Cette analyse a permis d'observer que les expressions *Enfant à besoins éducatifs particuliers* et *Enfant handicapé* y sont davantage associées, une observation largement redevable aux réponses des étudiants de France. Le recours aux termes *inclusion* et *intégration* explique une large part de ce constat. En ce qui concerne l'*Étude de cas*,

l'utilisation des termes de ce bloc est relativement élevée, mais une fois standardisée selon le nombre de mots employés, son occurrence chute à 18,92.

Un dernier bloc a été constitué, lequel regroupe différents termes relatifs à l'aide ou à l'intervention à mettre en œuvre au profit de l'enfant. Le tableau 5 présente leur occurrence. Une première observation concerne un usage plus élevé associée à l'expression *Enfant en difficulté*. Ces termes sont toutefois moins utilisés pour l'*Étude de cas*. En effet, une fois standardisée selon le nombre de mots utilisés, cette occurrence ne serait que de 21,85. Quant aux résultats selon le pays, il apparaît que les étudiants québécois se distinguent surtout par un usage plus important de ces termes sous l'expression *Enfant à besoins éducatifs particuliers*.

Tableau 5. Bloc aide - intervention					
	Enfant en difficulté	Enf. à bes. éd. part.	Enfant hand.	Enf. en sit. de han.	ÉtudeCas
Aide et support	42 / 119 / 77	36 / 64 / 28	32 / 67 / 35	27 / 74 / 47	30 / 75 / 45
Attitudes positives	6 / 12 / 6	6 / 6 / 0	2 / 4 / 2	6 / 9 / 3	4 / 5 / 1
Intervention/Intervenir	15 / 15 / 0	9 / 9 / 0	3 / 4 / 1	6 / 6 / 0	8 / 10 / 2
Plan	5 / 5 / 0	7 / 7 / 0	2 / 2 / 0	0 / 0 / 0	7 / 7 / 0
TOTAL	68 / 151 / 83	58 / 87 / 28	39 / 77 / 38	39 / 89 / 50	49 / 97 / 48

Les termes *Aide et support* regroupent les mots Aide, support, soutien, appui et suivi, alors que *Attitudes positives* concerne l'occurrence des mots encouragement, patience, compréhension et respect.

Pour l'ensemble des sept blocs, les deux tâches confondus, 1825 termes ont été identifiés. Deux blocs se démarquent notablement, soit ceux de *problèmes – symptômes - diagnostics* et d'*aide - intervention* qui en ont cumulé 61%, soit respectivement 612 et 501 observations. Soulignons aussi qu'avec 78, 93 et 105 occurrences, les blocs *forces – capacités – talents, référence à des spécialistes* et *situation – contexte* ne comptent que pour 15% de l'ensemble des occurrences. Avec respectivement 210 et 226 observations, les blocs *différent – différenciation* et *inclusion – intégration* occupent une position intermédiaire, avec un total de 24% des observations.

Discussion

«Les discours fonctionnent comme des ventriloques, animant les paroles d'une personne, imprégnant ses propos actuels de l'écho de discours passés, de significations passées, et de relations politiques passées.» (Danforth & Navarro, 2001; p. 170)

Les résultats de cette recherche corroborent les travaux antérieurs (e.g. Pearson, 2005; Danforth et Navarro, 2001), en ce sens qu'un langage de type médical demeure très présent dans les propos des étudiants. L'occurrence de termes centrés sur les problèmes et symptômes, sur ce qui fait défaut chez l'enfant, est en effet élevée dans leurs associations spontanées aux expressions. En corollaire, les termes à connotation positive sont quasi-absents de leurs réponses. Ces observations ne sont pas surprenantes, Gergen (2005) ayant très bien documenté cette tendance à la diffusion du déficit qui prévaut dans la culture, celle-ci occultant le recours en intervention éducative à une terminologie centrée sur les acquis et potentialités des élèves.

Alors que les étudiants utilisent un langage à saveur médicale en réaction spontanée aux expressions, il en est différemment dans leurs propos relatifs à l'étude de cas. En effet, la terminologie à connotation problème associée aux expressions y est passablement réduite, il en est autrement pour les termes du bloc forces et capacités dont l'occurrence, bien que faible, est au contraire majorée de près du triple dans l'étude de cas. Il y aurait donc une différence entre leur réaction à des expressions étiquettes et celles qui ont pour objet d'orienter leur pratique éducative au profit d'un élève (ce qu'avaient par ailleurs montré Lachal et al, 2007). Dans un cas, leurs propos seraient redevables au discours prédominant sur le déficit; dans l'autre, c'est à leur spécificité d'éducateur en formation qu'ils se réfèreraient lorsqu'il est question d'intervention. Sur ce point, l'aide que les étudiants envisagent apporter aux élèves handicapés ou en difficulté renvoie au contexte et particularités de la pratique enseignante, ainsi qu'aux jeux de langage qui prévalent dans la profession (Lavoie et Thomazet, 2013). Une observation permet d'étayer cette hypothèse. La fréquence très élevée des termes du bloc *aide - intervention* (501 occurrences au total) dans les propos des étudiants est le reflet de leur attitude et disposition à vouloir aider au fil du quotidien les élèves handicapés ou en difficulté. Cependant, dans la mesure où une intervention spécialisée de remédiation s'avère nécessaire, c'est à un spécialiste qu'ils auraient alors recours pour orienter l'intervention.

Conformément au modèle médical sous-jacent à leurs propos, les étudiants adoptent un point de vue intra-personnel du handicap ou des difficultés. Il n'est donc pas étonnant d'observer la faible occurrence des termes du bloc *situation et contexte*, tant en réaction aux expressions que dans l'étude de cas. Tel n'est toutefois pas le cas pour les enfants handicapés ou en situation de handicap. La fréquence des termes du bloc *problèmes et symptômes* y est moins élevée, alors que celle du bloc *situation et contexte* l'est beaucoup plus. Ainsi, pour le handicap, le rapport observé entre ce qui est intra et extra personnel supporte davantage la prise en compte du contexte dans lequel les difficultés de l'enfant se présentent. Cela n'est pas sans conséquences, Jordan, Lindsay et Stanovich (1997) ayant observé que les enseignants qui adoptent un modèle intra-personnel sont moins confiants quant à leurs habiletés à intervenir auprès des élèves en difficulté et aussi moins enclins à adopter des interventions efficaces. Selon eux, ces enseignants interagissent moins avec ces élèves car ils les voient «comme la source du problème et croient qu'ils sont insuffisamment outillés pour répondre» (p. 92) à leurs demandes et exigences. Ainsi, si les enfants handicapés sont susceptibles de profiter du point de vue contextuel porté sur leur situation, il serait souhaitable que les étudiants soient aussi sensibilisés à cette même façon de voir en ce qui concerne les enfants en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers. Cette divergence de réaction de la part des étudiants, selon qu'ils sont confrontés à des élèves en difficulté ou handicapés (voir analyse du tableau 1, ci-dessus), mérite qu'on y porte attention : elle pourrait confirmer l'existence d'une scission « originelle » entre deux types de représentations, les une référant au champ de la difficulté et les autres à celui du handicap. On peut alors à la suite de Mazereau (2011) faire l'hypothèse que cette partition entre deux types de représentations est à la fois structurante de la formation et des gestes professionnels des nouveaux enseignants.

Les étudiants utilisent assez fréquemment les termes qui réfèrent à la différence des enfants handicapés ou en difficulté, ainsi qu'à la différenciation de l'aide à leur apporter. On observe cependant une distinction entre leurs réactions spontanées aux expressions étiquettes et celles relatives à l'étude de cas. Si cette terminologie semble bien intégrée dans leur langage, il apparaît que le transfert de ce point de vue dans leur façon d'envisager l'intervention reste à parfaire. Sur ce point, les fréquences observées au bloc *inclusion et intégration*, ajoutées à celles encore plus importantes du bloc *aide et intervention*, s'avèrent

des indices d'une prédisposition positive à venir en aide à ces élèves. Ainsi, dans la mesure où la formation universitaire prend la différenciation pour cible, ce qui est désirable en contexte d'inclusion scolaire, une réception favorable de la part des étudiants peut être anticipée. Quant à la pertinence de cette avenue de formation, Boutin et Bessette (2009), dans leur ouvrage synthèse sur l'intégration et l'inclusion scolaire, précisent que «la **gestion de la diversité** devient le cœur des préoccupations de l'enseignant qui intègre des élèves en difficulté dans sa classe» (p. 38).

CONCLUSION

L'évolution vers une posture inclusive nécessite des évolutions majeures : les personnels scolaires sont invités à lever les barrières du milieu qui interfèrent avec ses apprentissages et à envisager des mesures éducatives et pédagogiques plus à même de répondre à ses besoins spéciaux (Watkins, 2007). Cependant, l'emphase portée aux facteurs d'ordre personnel est si ancrée dans leurs pratiques que des facteurs externes pourtant déterminants sont souvent ignorés au plan de l'intervention. Héritiers d'une façon de voir largement véhiculée et tenue pour acquise, les enseignants demeurent toujours enclins à considérer les difficultés de l'élève d'un point de vue intra-personnel (Arnesen, Mietola & Lahelma, 2007). Dans une étude réalisée auprès d'enseignants en formation, Pearson (2005) a d'ailleurs observé que le modèle médical occupe une place significative dans la façon dont les étudiants abordent les difficultés scolaires.

Plus qu'une simple posture théorique, la prise en compte des facteurs environnementaux entraîne une toute autre gestion de la démarche d'enseignement-apprentissage au profit des élèves présentant un handicap ou des difficultés scolaires. L'attention usuellement portée à la résolution de problèmes individuels est déplacée au contexte éducatif, à l'animation visant à le rendre plus favorable à leur développement et à leurs apprentissages. Le changement de perspective n'est pas anodin. Aussi longtemps que les personnels scolaires verront les carences, les limites et les déficiences uniquement comme inhérentes à l'élève, et tant qu'ils penseront en termes de corrections, de remédiations et de résolution des problèmes qu'il porte, plus la prise en compte de son environnement éducatif sera limitée et, en conséquence, plus sera restreinte l'intervention visant à le modifier de façon à le rendre plus favorable à sa situation. C'est d'ailleurs en ce sens que Matthews (2009) voit la

«restructuration de l'environnement éducatif» (p. 231) comme une alternative à l'attention trop souvent portée en intervention aux problèmes avant tout conçus comme inhérents à l'élève.

Les résultats de cette étude sur les pratiques langagières des étudiants en formation à l'enseignement indiquent que le chantier du langage mérite d'être davantage activé dans leur programme d'études. Si certaines observations convergent vers le constat de dispositions positives quant à l'aide à apporter aux élèves handicapés ou en difficulté, les modalités pour ce faire demeurent largement tributaires du modèle médical. Cet attachement au modèle médical et cette cohérence de nos résultats avec les études antérieures interrogent cependant, justement par leur manque d'évolution : tout se passe comme si des lois parues dans les années 2000, qui sont censées permettre à nos sociétés d'évoluer vers une conception plus positive du handicap ne sont pas encore prises en compte dans le lexique employé par nos étudiants. Un discours toujours prédominant en éducation spéciale tend à considérer ces élèves sous le prisme de problèmes d'ordre intra-personnel et de la recherche d'un diagnostic. Dans la lancée de l'inclusion scolaire, l'accent devrait au contraire être porté sur les forces et ressources des élèves, ainsi que sur leur utilisation en contexte au profit de leur bien-être et de leur progrès scolaire (Van Swet, Wichers-Bots & Brown, 2011).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainscow, M. (1996). Les besoins éducatifs spéciaux en classe. Paris : UNESCO.
- Arnesen, A.-L., Mietola, R. & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International journal of inclusive education*, 11, 1, 97-110.
- Austin, J.L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Belmont, B. (2004). Intégration, inclusion et pédagogie. Dans, Actes de l'université d'automne - *Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*, 27-30 octobre 2003. Consulté le 26 octobre 2012. <http://eduscol.education.fr/cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>
- Boutin, G. & Bessette, L. (2009). Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire: Défis, limites et modalités. Montréal: Éditions Nouvelles.

- Boutin, G., & Bessette, L. (2012). L'inclusion scolaire totale: panacée ou pomme de discorde ? *La Recherche en Education*, 8, 34-43.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Chossy, J. F. (2010). *Passer de la prise en charge à la prise en compte*. Paris: Rapport au premier ministre
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion. Theories of schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive school". *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-178.
- Communauté Européenne. (1996). Charte de Luxembourg. Bruxelles: CEE
- Danforth, S. (2000). What can the field of developmental disabilities learn from Michel Foucault? *Mental retardation*, august, 364-369.
- Danforth, S. & Navarro, V. (2001). Hyper Talk: Sampling the social construction of ADHD in everyday language. *Anthropology & education quarterly*, 32, 2, 167-190.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot «Inclusion». *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Edwards, D. (1991). Categories are for talking: On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory & psychology*, 1, 4, 515-542.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en Education* (HSN°4), 19-30.
- Gergen, K.G. (1999). *Le constructionisme social : Une introduction*. Lonay (Suisse): Delachaux et Niestlé.
- Gergen, K.G. (2005). *Construire la réalité : Un nouvel avenir pour la psychothérapie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gillman, M., Heyman, B. & Swain, J. (2000). What's in a name? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family carers. *Disability & society*, 15, 3, 389-409.
- Guillot, M. (2004). Wittgenstein, Freud, Austin : voix thérapeutique et parole performative. *Revue de métaphysique et de morale*, 2, 259-277.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P.J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and special education*, 18, 2, 82-93.
- Lachal, M., Urban, E., Desombre, C., Favier, C., Marchois, A., Roye, L., & Talon, V. (2007). Évolution de la représentation du handicap mental, au cours d'une année d'exercice, chez des sortants IUFM nommés sur un poste ASH relevant de l'option D. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(39), 171-183.
- Lauchlan, F. & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for learning*, 22, 1, 36-42.

- Lavoie, G. & Thomazet, S. (2013). Évaluation de l'élève en difficulté et degré de précision nécessaire dans le jeu de langage enseignant. *Alter, revue européenne de recherche sur le handicap*, 7, 2, 116-126.
- Lovett, H. (1996). *Learning to listen: Positive approaches and people with difficult behavior*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Matthews, N. (2009). Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in higher education*, 14, 3, 229-239.
- Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*(8).
- Morin, E. (1977). *La méthode. 1. La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Ministère de l'éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève: Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Prendre le virage du succès : Une éco adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- O'Hanlon, W.H. & Weiner-Davis, M. (1995). *L'orientation vers les solutions: une approche nouvelle en psychothérapie*. Bruxelles: Éditions SATAS.
- OCDE. (2004). *Équité dans l'enseignement. Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2005). *Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. (Rapport No Rapport de recherche adressé au Paris : OCDE*
- OCDE. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Paicheler, H., Beauvils, B., & Ravaud, J.-F. (1987). Personnalisation et stigmatisations sociales. Dans J. L. Beauvois, R. Joule & J.-M. Monteil (Éds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, Tome 1 : Théories implicites et conflits cognitifs* (pp. 45-61). Cousset (Fribourg), Suisse: Delval.
- Pearson, S. (2005). 'SEN – a politically correct phrase to replace terms such as disabled?' A study of the views of students entering a secondary PGCE course. *Support for learning*, 20, 1, 17-21.
- Plaisance, É. (1999). L'éducation spéciale... ou comment les mots font les choses. *Educations*, 17, 49-61.
- Plaisance, É. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. Dans Chauvière, M. & Plaisance, É. *L'école face aux handicaps: Éducation spéciale ou éducation intégrative?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Poizat, D. (2006). Repère sur l'inclusion: monde, Europe, France. *Reliance*, 4, 22, 99-103.

- Reindal, S.M. (2010). What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 1, 1-12.
- Reindal, S.M. (2009). Disability, capability, and special education: towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 2, 155-168.
- Rossignol, C. (2004). La «classification internationale du fonctionnement»: Démarche normative et alibi scientifique. Pour une clarification de l'usage des concepts. *Gérontologie et société*(110), 29-46.
- Rossignol, C. (2010). La notion de handicap: métaphore politique et point de ralliement des corporatismes. *Interactions*, 2, 1-12.
- Saint Charles, J. & Mongeau, P. (2006). Semato, guide d'initiation. Document en ligne : www.er.uqam.ca/nobel/r32700/Semato/Guide_Semato%202006.pdf
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Slee, R. (2001). 'Inclusion in practice': does practice make perfect? *Educational review*, 53, 2, 113-123.
- Sleeter, C. E. C. (1986). Learning Disabilities: The Social Construction of a Special Education Category. *Exceptional children*, 53(1), 46-54.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of philosophy of education*, 39, 3, 443-459.
- Tricot C., Roche C., Foveau C., Reguigui S. (2006). Cartographie sémantique de fonds numériques scientifiques et techniques. *Document Numérique*, 9, 2, 13-36. <http://www.cairn.info/revue-document-numerique-2006-2-page-12.htm>
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris: UNESCO, Éducation spéciale, Division d'Éducation de base.
- UNESCO. (2000). *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar*. Paris: UNESCO Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO Repéré à http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgibin/ulis.pl?catno=177849&set=4A9F89E7_2_250&gp=1&ll=1.
- Van Swet, J., Wichers-Bots, J. & Brown, K. (2011). Solution-focused assessment: rethinking labels to support inclusive education. *International journal of inclusive education*, 15, 9, 909-923.
- Watkins, A. (2007). *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion: Politique générale et mise en pratique*. Bruxelles: Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

- Whitworth, J. W. (1999). A model for inclusive teacher preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), 1-11.
<http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol1/iss2/3>.
- Wittgenstein, L. (1953). *Recherches philosophiques*. Paris: Éditions Gallimard.
- Woodill, G. & Davidson, I. (1989). Le langage des professionnels de l'éducation spéciale: un cadre conceptuel. *Handicaps et inadaptations: Les cahiers du CTNERHI*, 47-48, 195-207.
- Zembylas, M. & Isenbarger, L. (2002). Teaching science to students with learning disabilities: subverting the myths of labeling through teachers' caring and enthusiasm. *Research in science education*, 32, 55-79.
- Zola, I. K. (1993). Self, identity and the naming question: reflections on the language of disability. *Social Science & Medicine*, 36, 2, 167-173.

ANNEXE

Étude de cas

Débute par un énoncé positif.

Paul, 10 ans, est un élève handicapé mental qui possède de nombreuses ressources. Ses difficultés sont nombreuses (il ne sait pas encore lire), mais, comme tous les enfants, il est capable d'apprendre (par exemple il apprend en ce moment à reconnaître les prénoms des enfants de la classe). Ses problèmes mentaux ne lui permettent pas de suivre les mêmes apprentissages que les autres. Cependant, il est tout à fait possible de préparer des activités adaptées à ses besoins. Pour conclure, même s'il est dans l'impossibilité de faire la plupart des choses qu'un enfant de quatrième année (pour la France: Cours Moyen 1) peut faire, Paul a cependant des intérêts et des connaissances, comme par exemple sur les animaux sur lesquelles on peut s'appuyer pour les travaux scolaires.

Débute par un énoncé négatif.

Paul 10 ans, possède de nombreuses ressources tout en étant handicapé mental. Il est capable d'apprendre (il apprend en ce moment à reconnaître les prénoms des enfants de la classe) même si ses difficultés sont nombreuses (il ne sait pas encore lire). Il est tout à fait possible de préparer des activités adaptées à ses besoins. Cependant, ses problèmes mentaux ne lui permettent pas de suivre les mêmes apprentissages que les autres. Pour conclure, Paul a des intérêts et des connaissances, comme par exemples sur les animaux, sur lesquelles on peut s'appuyer pour les travaux scolaires, même s'il est dans l'impossibilité de faire la plupart des choses qu'un enfant de quatrième année (pour la France: Cours Moyen 1) peut faire.