



8^{ème} CONGRES BIENNAL

5-6-7 mai 2021

CQJDC

**Comité québécois pour les jeunes en difficulté de
comportement**

**La fabrication du concept de *besoins éducatifs particuliers* dans les politiques publiques :
critère différenciateur normatif ou moyen de
penser le continuum inclusif de la diversité ?**

Hervé BENOIT

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

Rédacteur en chef de *La nouvelle revue – Education et société inclusives (NR-ESI)*

Grhapes (EA 7287) INSHEA – Université Paris Lumières

PLAN DE L'INTERVENTION

- **Introduction : Éducation inclusive et besoins éducatifs particuliers - problématisation**
- **I. Cadre théorique de l'analyse des discours**
- **II. Apports d'une analyse socio-historique internationale à la généalogie du concept de BEP**
- **III. Apports d'une analyse critique des territoires discursifs dans le champ des BEP**
- **IV. Discussion et conclusion – intérêt d'une approche transdisciplinaire**

Introduction : Éducation inclusive et besoins éducatifs particuliers - problématisation

- Les politiques publiques d'éducation en France font de « *l'inclusion scolaire* » (2013), reformulée en « *scolarisation inclusive* » par la loi de 2019, l'un des objectifs officiellement affichés.
- Pour exemple :
 - Plan du 5 décembre 2017 : « *offrir le droit à une scolarisation de qualité à tous les élèves en situation de handicap en répondant à leurs besoins éducatifs particuliers* »
 - 17 juillet 2019 : installation du Comité national de suivi de l'école inclusive, dans le cadre « *des mesures constitutives du grand service public de l'école inclusive* », dont l'un des axes est « *une école qui s'adapte aux besoins éducatifs particuliers des élèves* ».
 - la circulaire de rentrée 2019 annonce « *dans chaque département un service public de l'École inclusive afin de ne laisser aucun élève au bord du chemin (...)* Ce service a pour attributions (...) l'organisation, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de la politique de scolarisation des élèves à *besoins éducatifs particuliers* »

Introduction : Éducation inclusive et besoins éducatifs particuliers - problématisation

- S'il est clair que le système éducatif, en « *veill(ant) à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction* », n'a d'autre but que de prévenir toute discrimination relative au droit à une scolarité en milieu ordinaire, il apparaît non moins clairement que le moyen principal de cette entreprise consiste, selon les sources citées, à répondre et à s'adapter aux **besoins éducatifs particuliers** des élèves concernés.
- En résumé, les politiques publiques éducatives actuelles en France, et c'est aussi le cas dans d'autres pays d'Europe, **s'assignent l'école inclusive pour but et présentent la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap (ou non) comme le levier d'opérationnalisation de leur action.**

Introduction : Éducation inclusive et besoins éducatifs particuliers - problématisation

- Or la reconnaissance de la pertinence scientifique et de l'utilité sociale de la notion de *besoins éducatifs particuliers* fait pas consensus et certains chercheurs y voient une « prénotion », au sens de Durkheim, c'est-à-dire d'un concept issu de la pratique qui s'est formé « *en dehors de la science et pour des besoins qui n'ont rien de scientifique* » (Durkheim, 1977).
- Ebersold et Detraux (2013) et d'autres chercheurs (Vadalà *et al.* 2013, Janes et Demo, 2013 ; Medeghini *et al.* 2012 ; D'Alessio, 2009), considèrent que les besoins **n'appartiennent pas au paradigme inclusif**, car ils se focalisent sur des déficiences à compenser et relèvent d'une approche diagnostique de l'élève.
- En ce sens l'évaluation des besoins participerait paradoxalement d'un **fonctionnement de discrimination scolaire** et contribuerait à la mise à l'écart des publics vulnérables dans des lieux éducatifs séparés (Ebersold et Dupont, 2019, p. 68).

Introduction : Éducation inclusive et besoins éducatifs particuliers

- Dans ce contexte institutionnel et scientifique troublé, l'objet de cette communication est de mettre en perspective les approches en présence, à la lumière de la double analyse foucauldienne de la **part généalogique et de la part critique du discours** et de ses objets.
- Il s'agit, d'une part, de s'intéresser à la **généalogie socio-historique du concept de *besoins éducatifs particuliers* ou *BEP*** et, d'autre part, aux **territoires d'énoncés dans lesquels il a pris et peut prendre des formes institutionnelles et épistémologiques variées.**
- Plus précisément, la question à laquelle on s'efforcera de répondre est celle de savoir **en quoi les besoins éducatifs particuliers peuvent à la fois être considérés par certains comme l'instrument du processus de discrimination des élèves en situation de handicap, tandis que d'autres y voient au contraire le moyen le plus efficace de s'y opposer et de promouvoir l'école inclusive.**

I. Cadre théorique de l'analyse des discours

- Parce qu'il a entrepris dans *Les mots et les choses* d'analyser les réseaux anonymes sous-jacents à l'histoire des discours, Michel Foucault a ouvert la voie de l'étude de la formation des discours, voie que nous empruntons ici dans le domaine de l'inclusion scolaire et particulièrement dans celui des *besoins éducatifs particuliers*.
- De la Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, *L'ordre du discours*, publiée en 1971, se dégage un programme d'analyse du discours qui s'attache autant à la « *part critique* », qui cherche à établir les principes de fonctionnement d'un territoire d'énoncés en élucidant les relations qu'ils entretiennent entre eux, qu'à la « *part généalogique* », qui s'attache « *aux séries de la formation effective du discours* ».
- Ce sont ces deux dimensions qui vont être explorées.

II. Apports d'une analyse socio-historique internationale à la généalogie du concept de BEP

- L'invention des *special educational needs* par Mary Warnock, dans son rapport de 1978 rédigé à la demande du gouvernement britannique, et plus précisément du Département de l'éducation et de la science (*Department for education and science*), répondait à la volonté de prévenir les discriminations scolaires conduisant à écarter de la voie ordinaire (*mainstream*) les élèves handicapés (*handicapped children*).
- Les *special educational needs* était un moyen de s'extraire de la logique médicale de la catégorisation des types de handicaps ou de déficiences (*functional impairment*), génératrice d'exclusion et d'éducation séparée, en construisant un modèle plus pragmatique et moins stigmatisant.

II. Apports d'une analyse socio-historique internationale à la généalogie du concept de BEP

- Dans cet esprit, la transversalité des *besoins* dans le cadre d'une visée éducative universelle, permet non seulement de concevoir l'inclusion en milieu ordinaire des enfants susceptibles d'être orientés dans une filière spécialisée, mais aussi d'envisager la réorganisation du système d'enseignement dans une perspective de non-discrimination, en termes d'accessibilité pédagogique.
- La prise en compte du continuum des besoins, en relation avec une *conception écologique, non médicalisée et scolairement située des difficultés d'apprentissage* rencontrées par les élèves, se présente comme le moyen *de penser et de réaliser une école pour tous*, sans recours à la catégorisation médicale et à l'enseignement séparé.
- Le traitement pédagogique ou didactique se substitue au traitement institutionnel et curriculaire de la diversité.

II. Apports d'une analyse socio-historique internationale à la généalogie du concept de BEP

- Le concept de *besoins* sombre dans l'oubli après 1978. Il faut attendre 16 ans pour que la *Déclaration de Salamanque* le remette en 1994 sur le devant de la scène éducative internationale. Les préconisations inclusives s'appuyaient en effet sur les *special needs* pour rendre l'école apte à accueillir la diversité des élèves. *Ce concept résurgent va alors connaître une véritable palingénésie.*
- La raison de cet oubli est à chercher dans les conséquences de l'adoption par l'OMS, en 1980, de la Classification internationale du handicap (CIH), qui établissait au niveau mondial, pour 20 ans au moins, le modèle biomédical du couple du handicap-déficiência comme référence institutionnelle, professionnelle et scientifique.
- Le processus de handicap selon la CIH favorisait le recours au diagnostic et ne pouvait qu'exercer une action délétère sur les *special educational needs*, dans leur acception de continuum de diversité.

II. Apports d'une analyse socio-historique internationale à la généalogie du concept de BEP

- Il en est résulté un infléchissement de la compréhension des *special needs* vers la référence au modèle médical conduisant à l'attribution du besoin à l'enfant, en tant que caractéristique personnelle.
- En France, jusqu'à la fin des années 1990, la notion de *besoin* dans les textes réglementaires fonctionne comme un critère différentiateur, un outil de contrôle et de discrimination et non pas le moyen de concevoir un continuum entre tous les élèves.
- En Belgique, les catégories de besoins se confondent avec les catégories de handicap et justifient l'existence de filières d'écoles spéciales séparées dédiées aux 8 types d'enseignement spécialisé.
- En Italie, la délivrance d'un *certificazione di handicap* par une commission de médecins est le signe paradoxal qu'une compréhension individuelle et médicale des besoins coexiste avec une organisation inclusive du système éducatif

II. Apports d'une analyse socio-historique internationale à la généalogie du concept de BEP

- Au-delà de la scolarisation séparée, des discriminations de l'intérieur peuvent néanmoins être repérées. On peut faire l'hypothèse, en appui sur le concept de « *dispositif stratégique* » développé par Foucault (1977, p. 299) que le transfert d'une masse de population de jeunes, naguère accueillie dans des établissements de santé, vers des établissements scolaires,, s'accompagne de la réinstallation sous le toit commun de cloisonnements symboliques, aux plans du langage et des représentations.
- Cette hypothèse pourrait également permettre de rendre compte de la distorsion de certaines pratiques affichées comme *inclusives*, dans le système éducatif français, bien que consistant à faire fonctionner des dispositifs d'appui à la non-discrimination scolaire (Ulis) comme des classes spéciales ségrégatives Unités localisées pour l'inclusion scolaire (MEN 2010, 2015)

III. Apports d'une analyse critique des territoires discursifs dans le champ des BEP (1)

- Les discours de pathologisation du social : une forme de cécité sociale

Ils ont été analysés par J. Gateaux (1990) qui a montré en quoi le discours savant sur la *débilité légère* s'est développé comme une construction idéologique répondant à un problème social : « *le masque psychologique d'une réalité sociologique : la résistance ou la non adhésion aux normes culturelles de l'école* ».

- Les discours médicaux de compensation du trouble : une forme de cécité didactique

Ils postulent que les difficultés d'apprentissage sont la conséquence de troubles (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, dysphasie, phobie, TSA, TDA/H, etc.) dans une logique « substantialiste ».

III. Apports d'une analyse critique des territoires discursifs dans le champ des BEP (2)

- Parallèlement à ces deux formations discursives, se développent des **discours de l'inclusion et de l'accessibilité**, de la *Déclaration de Salamanque* (Unesco, 1994) à la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006)
- Les **discours injonctifs de collaboration** vont provoquer la *collision* de ces trois flux discursifs : ce choc entraîne une véritable *fission* ou *hybridation* de concepts comme ceux de *besoins éducatifs particuliers* et d'*inclusion* qui, le premier croisant celui de *trouble*, se trouver vidé de son sens situationnel, et le second, croisant celui d'intégration, se trouve soumis à condition de capacité et découpé en tranches temporelles (« temps d'inclusion »).

III. Apports d'une analyse critique des territoires discursifs dans le champ des BEP (3)

- L'installation dans les pratiques éducatives, mais aussi dans les sciences de l'éducation, du concept de trouble et des catégorisations nosographiques, portés par le discours médical dominant de répercussion/remédiation de la CIH a conduit à croiser les noyaux de discours du *trouble* et des *besoins*. Il en est résulté une *hybridation* du concept des *besoins*, le plus souvent conçus comme intrinsèques à l'élève, puisqu'ils équivaldraient à la *compensation de la répercussion de son trouble, c'est-à-dire à son envers positif*.
- La logique du trouble renforce l'idée que la connaissance des invariants qui le caractérisent aurait *a priori* vocation à déterminer la nature des besoins et le choix des mesures adaptées. Cette même logique contribue à occulter les déterminants sociaux qui sont en quelque sorte fondus dans un discours des *besoins* essentialisés. Ainsi *cécité pédagogique et cécité sociale se trouvent-elles combinées*.

IV. Discussion et conclusion – intérêt d'une approche transdisciplinaire (1)

- Selon Eric Plaisance (2013), la notion de *besoins éducatifs particuliers* est controversée. Plusieurs auteurs la considèrent comme « *egocentrée* » (Ebersold et Detraux, 2013) et proche de la catégorisation médicale des troubles et des déficiences.
- Ainsi la focalisation sur les besoins éloignerait-elle d'une approche « *polycentrée* », où le contexte éducatif est analysé comme un intersystème et où le regard se porte « *sur le devenir de la personne et l'effet capacitant des pratiques* » (Ebersold et Detraux, 2013).
- L'évaluation des besoins, instituée en vue de la concrétisation du droit à la scolarisation, via le Géva-sco, se présenterait alors paradoxalement comme un mécanisme social destiné à attribuer à des populations d'élèves des identités relatives à leur scolarisabilité ou au contraire à leur assignation **réelle ou symbolique** à des espaces éducatifs et curriculaires séparés (Ebersold et Dupont, 2019).

IV. Discussion et conclusion – intérêt d'une approche transdisciplinaire (2)

- On peut faire l'hypothèse que cette **double valence** des *besoins* a été initialement soutenue par **la transposition dans le lexique de l'éducation inclusive d'éléments de discours issus du domaine médico-psychologique** et qui se transforment en *éléments de langage* dans la mesure où ils sont le moyen d'un positionnement statutaire du professionnel et le signe d'un pouvoir, d'un « *titre de noblesse culturelle* » (Bourdieu, 1979), qui lui sont conférés.
- En évoluant, dans plusieurs pays européens, vers des centres de ressources pour l'école ordinaire, les institutions spécialisées ont en effet importé dans le système scolaire un vocabulaire relatif aux catégories diagnostiques des pathologies (autisme, TDA/H, troubles dys...) L'utilisation d'un tel discours médico-psychologique peut avoir pour effet de laisser à l'écart la question des savoirs scolaires et d'induire une médicalisation du processus inclusif au détriment des approches pédagogiques et éducatives.

IV. Discussion et conclusion – intérêt d'une approche transdisciplinaire (3)

- C'est cette logique des *besoins-trouble de santé* qui est documentée, d'un point de vue sociologique (Ebersold et Dupont, 2019), en tant qu'elle a été instrumentalisée de longue date par les politiques publiques comme outil de gestion des flux d'élèves **et critère différenciateur entre éducation ordinaire et spécialisée**, et parallèlement configurée, dans le même but, en *besoins-trouble à l'ordre scolaire*.
- On a vu néanmoins se développer au cours des 10 dernières années, notamment dans le cadre du réseau de chercheurs de l'OPHRIS et de la prise en compte de l'accessibilité didactique, une nouvelle approche des « *besoins situés* » (Benoit, 2014), qui s'émancipe progressivement de la logique médicale et qui tend à se décentrer de la réponse compensatoire aux répercussions supposées du trouble.

IV. Discussion et conclusion – intérêt d'une approche transdisciplinaire (4)

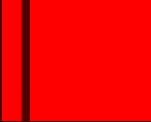
- Cette approche s'appuie à la fois sur le fait que le pathologique et le normal ont beaucoup de traits en commun et que les compétences qui font défaut à un sujet sont toujours fortement liées à des registres particuliers de l'activité et de l'expérience (Vergnaud, 2004) et beaucoup moins à ce que l'on peut savoir de la nature du trouble ou des caractéristiques individuelles de la personne.
- Un élève rencontre un *obstacle* dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, il en résulte un *besoin de médiation* qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier (Benoit 2008). **Ce besoin éducatif, que l'on pourrait désigner par le terme de *besoin-obstacle*** n'est donc pas considéré comme constitué préalablement à la situation d'enseignement-apprentissage, il est le produit des interactions qui la caractérisent ; il n'est donc pas à attribuer à l'élève.

IV. Discussion et conclusion – intérêt d'une approche transdisciplinaire (5)

- Il s'agit dès lors d'ajuster l'accessibilité des tâches d'apprentissage à partir de l'observation de leur déroulement effectif *en situation*. En s'organisant autour des obstacles auxquels l'élève se heurte dans son environnement scolaire et sur lesquels l'enseignant intervient dans une visée d'accessibilisation, une telle démarche **s'institue comme un élément fort de pratiques enseignantes inclusives**.
- C'est cette même approche que développe Thomazet (2012) lorsqu'il subordonne « *le passage à l'école pour tous, dite inclusive* » à la capacité du système éducatif à « *remettre sur le terrain de l'école le concept de besoins éducatifs particuliers* ». Se référant au rapport Warnock, il préconise de prendre en compte « *les besoins des élèves à l'école et non plus l'origine de leurs difficultés* ». Il ajoute que le concept de *besoins* pourrait constituer un puissant levier de changement s'il s'appliquait non plus aux élèves, mais à l'école elle-même.

IV. Discussion et conclusion – intérêt d'une approche transdisciplinaire (6)

- En définitive, les approches généalogiques et critiques du discours des *besoins* apparaissent convergentes et tendent à montrer que **la double face du concept de BEP permet de rendre compte d'un paradoxe apparent**. Ce paradoxe ne renvoie pas à une contradiction épistémologique, mais plutôt au choix d'un angle de vue en partie déterminé par le cadre scientifique d'analyse :
 - **le cadre sociologique** s'attache à mettre à jour la dimension différenciatrice et discriminante des BEP, en tant qu'ils participent objectivement des mécanismes sociaux d'exclusion,
 - **celui des sciences de l'éducation** s'intéresse au contraire aux qualités opérationnelles de l'autre face de ce même concept, au sens où il permet aux enseignants de penser et de réaliser une école accessible tous, sans recours à la catégorisation médicale et à la ségrégation scolaire, en référence avec une conception écologique et scolairement située des difficultés d'apprentissage.



Lever cette ambiguïté pourrait aussi aider les enseignants à surmonter les dilemmes auxquels ils sont confrontés dans l'exercice de leur mission inclusive.

Merci de votre attention