

# Les besoins éducatifs particuliers : une idée émergente

Claudie RAULT  
IEN-AIS

Responsable académique des formations  
à l'Adaptation et à l'intégration scolaires, IUFM de Versailles

**E**nfance anormale, Enfance inadaptée, Adaptation et éducation spécialisée, Adaptation et intégration scolaires... les mots viennent éclairer les conceptions et témoigner des approches successives du hors norme, de la différence, de la pluralité au sein de notre institution scolaire.

Le parcours de l'école française n'est pas atypique, il s'inscrit dans un processus historique plus large, européen et international. Le rythme et les détours de son cheminement présentent cependant une certaine singularité.

L'adoption récente par la France du concept anglo-saxon de *besoins éducatifs particuliers*, désormais utilisé au plan international, nous invite à analyser comment il trouve place dans l'univers lexical, conceptuel et institutionnel de notre système éducatif et à envisager les perspectives qui sont dorénavant offertes.

Le propos de ce dossier n'est pas d'édicter des lignes de conduite, ni de modéliser des réponses mais de contribuer à une réflexion d'ensemble en proposant

une large mise en perspective, en retenant des investigations divergentes plutôt que convergentes, en sollicitant des acteurs inscrits dans des pratiques et des contextes diversifiés.

**Une première partie** aborde les problématiques historiques et notionnelles.

**Felicity Armstrong**, professeur à l'institut d'éducation de l'université de Londres, définit le concept de *besoins éducatifs particuliers*, en rappelle les origines et en décrit les incidences sur la politique éducative britannique au cours des vingt dernières années. Elle nous montre en particulier les apports et les limites de l'efficacité de cette approche.

**Claudie Rault**, Inspectrice de l'Éducation nationale et responsable des formations AIS à l'IUFM de Versailles, présente la façon dont le système éducatif français s'approprie ce concept, dans son contexte historique, et tente de le faire cohabiter avec la terminologie hexagonale d'*Adaptation et d'intégration scolaires*. Elle s'attache par ailleurs à analyser les

implications de la redéfinition du cadre conceptuel sur la désignation des publics, la conception des dispositifs d'aide et la professionnalisation des enseignants.

À partir de la présentation d'une situation d'intégration et un questionnement sur le concept de besoin, **M. Di Duca**, directeur du CEFES à l'université libre de Bruxelles, s'interroge sur les logiques qui sous-tendent ou limitent l'approche fonctionnelle que peuvent en avoir les différents acteurs engagés dans un projet d'intégration. Il propose une *analyse situationnelle* qui vise à établir une logique réflexive intégrant constamment le contexte social, les interactions, le projet de vie et à penser les méthodologies d'évaluation, les moyens organisationnels, les critères de qualité.

**Une deuxième partie**, intitulée *Brèves de l'Europe et d'ailleurs* nous permet de prendre la mesure des préoccupations à l'ordre du jour dans différents pays.

La commande était la suivante : quelles sont les questions que soulève aujourd'hui, dans votre pays, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers ?

La diversité des thèmes abordés nous permet de prendre la mesure de l'amplitude du champ que couvre ce concept et de l'importance du contexte historique, légal, politique et économique dans lequel s'inscrit le système éducatif.

**Valeria Rossini**, chercheur à l'université de Bari, nous montre que, dans une Italie qui pratique l'intégration depuis plus de trente ans, c'est l'élaboration de démarches renouvelées de l'évaluation – par l'instauration d'un porte-feuille de compétences – qui amène à réinterroger les pratiques enseignantes auprès de tous les élèves et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers. C'est à partir de l'individualisa-

tion des besoins qu'est approchée l'individualisation des processus d'apprentissage, démarche qui ne peut être assimilée à une simple individualisation du travail de l'élève. Mais la mise en œuvre de cette procédure suppose un effort important de formation des enseignants.

**Claes Nilhom** et **Christer Hakanson**, de l'université d'Orebro, nous montrent qu'en Suède, où le principe de l'école inclusive est retenu depuis 1962, persistent des résistances pour faire évoluer la qualité des situations d'enseignement proposées aux élèves. C'est cependant l'évolution générale de l'école, marquée par l'abandon de la politique de sélection, qui a le mieux servi la démarche d'inclusion. Les auteurs soulignent cependant que la décentralisation du système éducatif a généré de grandes disparités régionales dans les pratiques inclusives.

**Henrique da Costa Ferreira**, professeur à l'Institut polytechnique de Bragança, présente les publics d'élèves concernés, les différentes modalités d'intégration, les personnels ressources et les prestations offertes par les services éducatifs portugais. Si les évolutions depuis les années 1970, période où a été initié le processus d'intégration, ont entraîné un changement radical des conceptions et du cadre légal, la mise en œuvre se trouve confrontée à certains obstacles, en particulier : le manque d'enseignants spécialisés, l'absence d'un soutien logistique et pédagogique conséquents aux écoles et l'absence de formation spécialisée des enseignants du second degré.

**Santiago Molina**, professeur d'éducation spécialisée à l'université de Saragosse nous informe que les avancées importantes concernant l'inclusion scolaire en Espagne viennent d'être reconsidérées par une loi récente qui réinstaura

des *cursus différenciés* pour les élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage. Les forts taux d'échec enregistrés, surtout au niveau du second degré, dans un contexte où les investissements dans l'éducation sont de plus en plus restreints, invitent l'auteur à s'interroger sur la réalité de la volonté des pouvoirs publics à faire accéder l'ensemble des élèves à un haut niveau de formation.

**Anette Hausotter**, coordinatrice nationale pour l'Allemagne auprès de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers, nous précise qu'en Allemagne, où l'on parle désormais de *besoin en soutien pédagogique spécialisé*, les besoins des enfants et adolescents autistes sont reconnus comme légitimes depuis juin 2000. Le soutien apporté à ces élèves peut se situer en classe ordinaire comme en établissement spécialisé. Les mises en œuvre sont différentes selon les *länder*. L'exemple du Schleswig-Holstein nous est ici présenté de façon détaillée.

L'article de **Mel Ainscow**, professeur à la faculté d'éducation de l'université de Manchester, rend compte de l'actualité des débats en Angleterre autour de l'école inclusive et des besoins éducatifs particuliers, dans le contexte d'un système éducatif qui vient sans doute de vivre les années les plus agitées de son histoire. Il met l'accent sur les signes encourageants d'évolution vers des pratiques inclusives, mais souligne aussi la persistance de discours plus traditionnels dans le champ même des besoins éducatifs particuliers.

Un dernier article nous vient de beaucoup plus loin, il souligne combien nos préoccupations sont partagées, bien au-delà de nos frontières. **Marlene Rozek**, professeur à la PUCRS à Porto Alegre,

au Brésil, et **Ida Demarco**, orientatrice en éducation, abordent la question de l'éducation des élèves qui ont de *hautes habiletés*, elles présentent les caractéristiques de ces élèves, leurs besoins et les difficultés devant lesquelles ils peuvent mettre leurs enseignants. Elles citent quelques pistes de travail proposées au Rio Grande do Sul pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves dans une perspective globale de démocratisation de l'enseignement et d'inclusion sociale.

**Une troisième partie** est centrée sur les pratiques pédagogiques, elle présente quelques considérations et quelques réponses apportées aux besoins éducatifs particuliers des élèves, une diversité des situations a été retenue. Un regard critique est aussi apporté sur la formation des enseignants du second degré concernant cette approche.

**Hervé Benoit**, inspecteur formateur au Cnefei, analyse le dualisme (ordinaire/spécialisé) qui organise la plupart des systèmes éducatifs européens et la prééminence historique du modèle médical comme outil d'analyse de la difficulté scolaire (approche psychopathologique). L'évolution actuelle de la conception du handicap dans une perspective situationnelle et relationnelle et les concepts d'*inclusion* et de *besoins éducatifs particuliers*, venus du domaine anglo-saxon, éclairent la problématique de la prévention des difficultés scolaires et autorisent des pratiques d'adaptation de la norme.

Une contribution collective, signée **Marc Prouchet**, **Jacqueline Fayet**, **Régine Bessis** et **Marc Sohier**, présente un dispositif original permettant de répondre aux besoins éducatifs particuliers des enfants intellectuellement précoces. Trois établissements du second degré, réunis autour

de l'équipe du centre Michel Delay de Lyon, ont élaboré des protocoles d'accueil et expérimenté diverses modalités de réponses aux besoins de ces élèves en difficulté, voire en échec scolaire, malgré ou du fait de leur précocité.

Ce sont ensuite quelques outils répondant à des besoins particuliers qui sont analysés. **Jack Sagot**, professeur au Cnefei, dessine un panorama des aides fournies par les médias informatisés et distingue les fonctions supplétive ou augmentative, ou encore tutorielle ou communicationnelle, notamment dans leur application aux déficiences auditives, visuelles et motrices, où elles présentent un intérêt tout particulier.

**Hélène Terrat**, enseignante en Clis 4 à Lyon, s'attache plus précisément à évoquer les difficultés en lecture/écriture des enfants cérébrolésés atteints de dyspraxie visuospatiale et à décrire les aides apportées, notamment grâce à des outils informatiques adaptés.

L'article de **Brigitte Cosnard, Jean Pierre Croissy** et **Marie Paule Jollec**, tous trois formateurs AIS à l'IUFM de Versailles, analyse le Plan académique de formation proposé aux enseignants du second degré de l'académie de Versailles durant l'année 2001-2002. Si la prise en charge de la diversité des élèves est une préoccu-

pation, elle n'apparaît cependant pas comme une priorité. Cette analyse montre la difficulté à penser l'élève dans sa globalité et la tendance à superposer le diagnostic des besoins, le plus souvent, exclusivement à celui des manques ou des incapacités. Enfin la réflexion est davantage centrée sur l'acte d'enseigner que sur l'acte d'apprendre.

Au travers des différents articles qui constituent ce dossier on peut constater combien l'environnement conceptuel prescrit – de manière parfois implicite – l'acte pédagogique, infléchit la conduite des enseignants et façonne les dispositifs institutionnels. Mais on perçoit aussi que les injonctions légales et institutionnelles ne peuvent à elles seules enraciner de nouvelles conceptions et de nouvelles pratiques. La constitution de réseaux de personnes ressources compétentes, la mise à disposition d'un appui logistique au service des écoles et des établissements mais aussi des familles et, enfin, un effort conséquent de formation en direction de tous les enseignants s'avèrent indispensables pour mener à bien un projet ambitieux qui s'inscrit dans un idéal démocratique d'égalité des droits, de solidarité, de tolérance et de respect de la dignité de chacun.