

DES ÉLÈVES INSTITUTIONNELLEMENT DÉCLARÉS À BESOINS
ÉDUCATIFS PARTICULIERS : APPORTS D'UNE APPROCHE CENTRÉE SUR
L'ACTIVITÉ À LA QUESTION DES DÉSIGNATIONS

[Greta Pelgrims](#)

INSHEA | « [La nouvelle revue - Éducation et société inclusives](#) »

2019/2 N° 86 | pages 43 à 63

ISSN 2609-5211

ISBN 9782366160741

DOI 10.3917/nresi.086.0043

Article disponible en ligne à l'adresse :

[https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-
inclusives-2019-2-page-43.htm](https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2019-2-page-43.htm)

Distribution électronique Cairn.info pour INSHEA.

© INSHEA. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations

Greta PELGRIMS

Professeure à l'université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)

Responsable de l'équipe *Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé* (PACES)

Résumé : En tant que chercheurs dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'élèves auxquels l'institution assigne un diagnostic et octroie certaines mesures scolaires inclusives ou séparatives, nous sommes confrontés, pour certains malgré nos valeurs et convictions premières, à désigner les élèves, enfants et adolescents concernés par notre propos, nos travaux de recherche, nos interventions de formation. En nous appuyant sur les apports d'une approche située de l'activité des enseignants et des élèves, cet article a pour objectif de contribuer à la réflexion sur les désignations, en explicitant les raisons théoriques et valeurs heuristiques qui participent à notre propre choix faisant usage de l'expression *Élèves – institutionnellement déclarés – à besoins éducatifs particuliers*.

Mots-clés : Approche située de l'activité de l'élève - Besoins didactiques - Besoins éducatifs particuliers - Besoins pédagogiques - Désignation des élèves - Handicap - Situation de handicap - Tâches d'enseignement.

"Students institutionally declared with special educational needs": an activity centered approach contributions to the issue of designations

Summary : As researchers in the field of learning and instruction of students for which the school institution declares a diagnostic and assigns more or less inclusive school resources, we are constrained, for some of us despite our first values and convictions, to designate the students, the children and youth, concerned by our research work, by our training interventions. With respect to a situated approach to study teachers' and students' activity within different classroom contexts and situations, this article aims at contributing to the issue of designations. In this perspective, we will present theoretical reasons as well as heuristic values motivating our own choice to use the expression "*Students – institutionally declared – with special educational needs*".

Keywords : Didactical Needs - Handicap - Handicapping situation - Pedagogical Needs - Situated approach of student activity - Special Educational Needs - Students designation - Teaching tasks.

L'enseignement spécialisé, l'intégration scolaire, l'éducation inclusive, composent un domaine de recherche, de formation et d'intervention qui nous confronte au dilemme épistémologique et éthique qu'est celui de la désignation des élèves concernés. Nous pouvons être animés par la conviction que les êtres humains sont par nature et histoire tous à la fois singuliers et semblables (Gardou, 2012), tous à la fois vulnérables et capables (Hameline, 2011), tous à la fois imparfaits et en devenir, et nous engager à renoncer à toute désignation. Car désigner est un acte catégoriquement enfermant et inéluctablement discriminatoire, qui réduit une personne et son existence à sa seule *différence*, amplifie sa *difficulté*, son *trouble*, sa *déficience* à son être, incite à lire ses actes, sentiments, espérances et potentialités à travers l'unique prisme de ce qu'elle aurait *trop en moins, trop en trop, trop en écart*. Les pratiques institutionnelles académiques contraignent cependant à user de termes pour *grouper* et *cibler* davantage les enfants, adolescents, adultes, élèves, étudiants, apprentis auxquels nous lions notre propos. Or, le champ lexical à disposition est truffé de termes instituant les inégalités (Hameline, 2011) au point qu'ils ne cessent, sous le poids de l'imparfait et du dissemblable dont l'usage les charge, d'être substitués au cours de l'histoire (Droux et Ruchat, 2007 ; Ruchat, 2003). L'histoire fait fleurir des termes dits scientifiques un jour, puis progressivement et tacitement acceptés comme lieux communs pour désigner, puisqu'il le faut, de façon politiquement ou pédagogiquement correcte, avant d'être relégués pour toujours au lexique des dis-qualificatifs, fonction ultime qu'ils comportent en leur genèse. Polysémiques, leur sens relève d'obédiences disciplinaires et théoriques variées : *déficit*, *retard*, *handicap*, *situation de handicap*... Le choix des termes ne peut être innocent et ne nous épargne pas de multiples contradictions de sens, raison pour laquelle le chercheur est confronté à un dilemme auquel il s'ajuste au mieux, jugeant entre cohérences épistémologiques sacrificables et fonctions communicationnelles prioritaires.

Ainsi, certains termes sont le fruit d'un choix épistémologique délibéré. C'est le cas, par exemple, de l'expression « *élèves reconnus institutionnellement handicapés* » (Perez, 2018, dans ce dossier ; Suau, 2018) adoptée à l'issue d'une analyse des institutions, des procédures (dont la *Demande de reconnaissance d'un handicap*) que la France se donne pour mettre en œuvre le droit à l'école ainsi que l'accessibilité aux compensations (Suau, 2016). D'autres choisissent la terminologie en usage dans les textes institutionnels du système scolaire concerné par leurs études. C'est le cas du terme *élèves handicapés*, terme que d'autres adoptent en référence au concept *handicap* développé par Philip Wood pour désigner le *désavantage social* qui résulte, selon le modèle en son temps innovateur de la santé en trois dimensions qu'il propose et qui fonde la *Classification internationale du handicap* (OMS, 1980), de l'*incapacité* à accomplir des tâches dans les conditions les plus fréquentes pour un contexte socioculturel et un âge donnés, incapacité résultant à son tour d'un signe diagnostiqué au niveau du corps et du fonctionnement (déficience, trouble, difficulté...). Mais l'usage de *élèves handicapés* apparaît le plus souvent repris sans prise de distance des textes institutionnels juxtaposant de façon interchangeable *handicapés*, *situation de handicap*, *besoins éducatifs particuliers*, *déficience*, ou encore *difficultés* graduées de façon athéorique (Plaisance et Gardou, 2001) en

petite, grande, sévère... Enfin, tout en se réclamant d'approches interactionnistes, de nombreux titres de publications paraissent dans l'obligation d'annoncer les élèves de par la déficience ou le trouble qu'ils *présentent*, dont ils sont *porteurs* ou *atteints*: autisme, dyslexie, surdité... et son lot d'acronymes constituant autant de diminutifs. Comme si l'indication du diagnostic, dont l'instabilité et la polysémie sont pourtant mises en évidence (p. ex., OCDE, 2000, 2008), était plus pertinente pour saisir le sens et les enjeux de connaissances fabriquées à propos d'enseignement et d'apprentissage, que les parcours et expériences scolaires, que les savoirs et affects intégrés, que les perspectives et incertitudes avec lesquels enfants et adolescents incarnent le rôle social d'élève.

La communication de résultats liés à l'éducation, la scolarisation, la formation, l'enseignement, l'apprentissage des élèves concernés par des mesures scolaires, dites ségrégatives ou inclusives, condamne les auteurs, parfois malgré eux, à désigner ces derniers. Les termes sur lesquels se portent nos choix étant porteurs de sens, ils sont objets de discussion. C'est à cette r  flexion¹ que cet article propose de contribuer en exposant de façon argumentative les raisons sous-jacentes à notre propre choix, celui de l'expression *  l  ves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers*.

CONTEXTE INSTITUTIONNEL SUISSE : QUELQUES TERMES EN VIGUEUR

En Suisse, la pédagogique spécialisée comprend les différentes mesures relatives à l'éducation précoce spécialisée, l'enseignement spécialisé et l'intégration scolaire, la formation professionnelle spécialisée assignées à des élèves de la naissance à 20 ans dans le cadre de procédures diagnostiques. Tout en respectant les dispositions légales ratifiées au niveau fédéral, chacun des 26 cantons   dite ses propres dispositions et organise son propre système scolaire.    partir des années 1970, les lois cantonales assignent aux autorités cantonales l'obligation d'assurer la prise en charge éducative de tous les enfants et adolescents alors dits *handicapés*. Dès lors, chaque canton assure la scolarisation en milieu ordinaire ou séparé, public ou privé subventionné, par la mise en place de mesures éducatives et scolaires diversifiées et graduées, différenciation structurale qui s'accompagne de procédures d'évaluation, d'octroi et d'orientation. Dans ce contexte, le terme *handicapé*, tout comme l'offre structurelle mise en place dans chaque canton, semble, du moins en apparence, reprendre les fondements théoriques du modèle du handicap et de la *Classification internationale du handicap - CIH* (OMS, 1980), du *principe de normalisation* (Nirje, 1969) et de l'approche catégorielle et structuraliste de la prise en charge caractéristique du mouvement de l'intégration scolaire et de la différenciation structurale ou *système en cascades* (Gottlieb, 1981). Il est cependant rapidement confondu, dans les textes et les discours, avec *déficit*, *déficience*, *trouble*, *difficulté*

1. Ces choix terminologiques furent aussi objets mis en discussion avec des membres du collectif de chercheurs *Pratiques inclusives en milieu scolaire* (PIMS), mes propres choix donnant lieu notamment à une conférence (Pelgrims, 2016) adressée au réseau de l'Observatoire des pratiques sur le handicap – recherche et intervention scolaire (OPHRIS) et dont la teneur est en partie reprise ici.

et toute désignation psycho-médicale décrite dans les systèmes de classification faisant localement référence.

Une nouvelle vague terminologique marque les écrits et discours avec le mouvement de l'école inclusive. Après avoir ratifié la *Déclaration de Salamanque* de 1994, la Suisse adopte tout d'abord en 2002 la *Loi fédérale sur l'égalité pour des personnes handicapées* qui encourage les cantons à « *intégrer les enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière* » (article 20) et dont l'article 2 précise qu'est « *considérée comme personne handicapée toute personne dont la déficience corporelle, mentale ou psychique présumée durable l'empêche d'accomplir les actes de la vie quotidienne, d'entretien des contacts sociaux, de se mouvoir, de suivre une formation, de se perfectionner...* ». Le terme *handicapé* est la reprise dans un cadre législatif fédéral du terme *élève handicapé* qui fait foi dans les textes législatifs en vigueur dans les cantons suisses dès la fin des années 1970 qui, en ce contexte d'émergence de la CIH (OMS, 1980) et de l'*intégration scolaire*, prévoient l'obligation d'assurer, par la mise en place de mesures diversifiées et graduées conformément à la pensée d'antan, la scolarisation de tous les enfants et adolescents handicapés. La définition proposée en 2002 au niveau fédéral assure donc, par voie politique consensuel, la cohérence avec les textes cantonaux, et renvoie donc le terme *handicapé* à une résultante sociale d'incapacités à mener des tâches en raison d'une déficience. Par contre, d'autres emprunts terminologiques apparaissent en 2007 dans un concordat fédéral, l'*Accord intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007a), qui s'inscrit dans le mouvement international de l'école inclusive et recommande explicitement aux cantons signataires de privilégier les mesures de scolarisation en classe ordinaire. Le texte fait en effet usage de différents termes : « *personnes handicapées* », « *enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers* » (article 1), « *enfants et jeunes qui, du fait de leur handicap, ne peuvent se déplacer* » (article 4), « *enfants et jeunes en situation de handicap* » (article 7). Le terme *besoins éducatifs particuliers*, repris des cadres internationaux (*Déclaration de Salamanque*), désigne de façon interchangeable un groupe d'enfants et de jeunes également désignés *handicapés*, ou *en situation de handicap* et pour lesquels une *altération* est diagnostiquée. En outre, ces besoins éducatifs sont considérés comme existants à la condition qu'un diagnostic soit établi (CDIP, 2007b). Les cantons signataires de l'accord (entré en vigueur en 2011) se sont engagés, notamment, à promouvoir l'intégration dans l'école ordinaire, à modifier leurs dispositions législatives qui certes garantissaient depuis trois décennies déjà l'accès à l'école, à réorganiser leurs dispositifs de pédagogie spécialisée, à faire usage d'une Procédure d'évaluation standardisée pour décider des « *besoins individuels* » et « *l'attribution des mesures* ». Ainsi, le canton de Genève a adopté en 2008 une nouvelle *Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers handicapés*, dont le titre même présage des chevauchements terminologiques : tantôt synonymes, tantôt termes distincts, il s'agit de désigner les enfants et les jeunes auxquels sont octroyées différentes mesures ou soutien d'éducation précoce spécialisée, d'enseignement spécialisé, de logopédie, de psychomotricité. Le règlement d'application de cette loi, entré en vigueur en 2011, prévoit toutes

les catégories diagnostiques psycho-médicales définissant les critères cliniques des « *handicaps ou besoins éducatifs particuliers* » (articles 15, 16, 17). Cette loi a toutefois été abrogée par l'entrée en vigueur en 2016 de l'entière nouvelle *Loi sur l'instruction publique du 17 septembre 2015* du canton de Genève. Celle-ci énonce les principes de l'école inclusive et privilégie les mesures intégratives aux séparatives pour les enfants et les jeunes de la naissance à 20 ans, « *à besoins éducatifs particuliers ou handicapés* », reprenant les mêmes chevauchements terminologiques.

Ainsi, l'évolution de la terminologie institutionnelle, de par l'absence d'ancrage théorique et de clarté conceptuelle, est peu pertinente théoriquement. Si elle sert l'appareil juridique pour délimiter les responsabilités et les droits, ainsi que les procédures institutionnelles internes pour attribuer des mesures et des ressources, elle peut servir les auteurs cherchant à indiquer une correspondance entre les populations concernées par la recherche et celles concernées par les prescriptions institutionnelles, en *termes convenus*. Mais, lieux communs, vidés de sens singulier, elle guide insuffisamment la pensée et l'action de recherche, de formation et d'intervention. Or, les désignations ne sont pas athéoriques ; elles s'inscrivent dans des perspectives disciplinaires et ancrages théoriques particuliers.

ÉLÈVES INSTITUTIONNELLEMENT DÉCLARÉS À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS : UN CHOIX

La composition de l'expression *élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers* a été progressive, alimentée par différents apports et résultats de recherches. Ce choix est fondé sur un ancrage disciplinaire, science de l'éducation, et théorique, approche éducationnelle située de l'activité des enseignants et des élèves. L'approche située du travail enseignant (Durand, 1996), de ce que font et disent les enseignants (Bayer et Ducrey, 1999) ou encore de ce qui motive l'activité des élèves en situation (Boekaerts, 2001), postule que l'activité observée relève d'ajustements aux situations dans lesquelles elle se déploie. Elle tente de comprendre le sens de l'activité des élèves *in situ* en lien avec les situations et contextes tels qu'ils les perçoivent et les interprètent, en lien aussi avec leurs expériences scolaires antérieures, avec leurs trajectoires scolaires passés et perspectives futures. L'activité des enseignants spécialisés est comprise en considérant les zones de libertés et de contraintes dont ils disposent dans la tentative toujours précaire de concilier enseignement et participation de tous les élèves (Pelgrims, 2001, 2009), d'actualiser et concilier, *in situ*, leurs tâches didactiques, pédagogiques et, parfois, collaboratives (Pelgrims, 2012). C'est à partir de postulats théoriques et résultats produits dans cette perspective que nous définissons et déclinons ci-après les trois termes composant l'expression *élèves – institutionnellement déclarés – à besoins éducatifs particuliers*.

Des élèves...

Le modèle interactionniste du fonctionnement et du handicap (OMS, 2000) met l'accent notamment sur les facteurs environnementaux faisant obstacle ou facilitant

l'accomplissement d'activités (au sens de tâches attendues) et la *participation sociale*. Or, la nature des tâches et de la participation sociale est dépendante des rôles sociaux attendus et des contextes institutionnels dans lesquels ces rôles et tâches s'inscrivent et sont attendus. Déclinée en contexte scolaire, nous associons la participation sociale au rôle social d'élève. Ce rôle implique l'accomplissement d'un ensemble de tâches en vertu de normes, d'attentes, de critères de réussite, de conditions (sociales, temporelles, matérielles...) qui prévalent dans un contexte donné de classe. L'approche située s'attache à saisir l'activité que déploient les élèves lorsqu'ils tentent d'accomplir les tâches en principe prescrites par l'enseignant. Elle renonce par contre à l'appréhender de façon normative, cherchant à comprendre son sens, ce qui la motive, aussi distante des attentes et des normes puisse-t-elle apparaître. Elle postule d'ailleurs que tout élève forme des intentions d'apprendre, consent aux projets d'apprendre et de progresser, mais qu'il a autant l'intention de préserver son bien-être, intentions qui peuvent être en conflit et conduire l'élève à s'engager dans la voie de l'apprentissage ou dans des stratégies de *coping* peu ou pas compatibles ni avec l'apprentissage ni avec les normes scolaires. Ce postulat nous conduit à appréhender l'activité de l'élève, et partant la participation sociale en qualité d'élève, de façon multidimensionnelle : dimensions apparentes de l'activité (ce que dit et fait l'élève, engagement et persévérance apparents), dimensions cognitives de l'activité (connaissances, procédures, stratégies et autorégulation cognitive qu'il mobilise), dimensions sociales (consentements aux contrats éducatif, pédagogique et didactiques implicites, sentiment d'appartenance au collectif, d'être accepté, intégré au groupe, perspective future...) et dimensions socio-affectives de l'activité (valeur accordée au savoir, à la tâche, importance sociale de la tâche, sentiment de compétence pour la tâche, émotions suscitées, autorégulation socio-affective...). Ces dimensions sont corrélées entre elles, jouent un rôle important dans l'apprentissage des élèves sans difficultés (p. ex., Boekaerts, 2005) et des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (p. ex., Chouinard *et al.*, 2004 ; Pelgrims, 2006, 2013) et sont infléchies par des aspects contextuels (pratiques d'enseignement, dynamiques relationnelles...) et situationnels. Différents travaux mettent en effet en évidence la sensibilité aux particularités situationnelles des élèves sans difficultés (Boekaerts, 2001), scolarisés en classe ou en école spécialisée (Pelgrims, 2006, 2013), intégrés en classe ordinaire (Pelgrims et Bauquis, 2016 ; Pelgrims et Zuccone, 2011). Selon l'appréciation qu'ils font des enjeux d'une situation d'enseignement et d'apprentissage, des probabilités de gains en savoirs ou en bien-être, de pertes en ressources (attentionnelles, temporelles...) ou en bien-être, ils s'engagent et persévèrent dans l'apprentissage ou dans des stratégies de *coping* (négociation des conditions et critères d'accomplissement des tâches, contrôle de l'environnement, demande excessive d'aides, évitement s'exprimant par différents comportements *troublants*...) leur permettant de maintenir ou de restaurer leur bien-être. En référence aux travaux de Morgan, Farkas, Tufis et Sperling (2008), nous considérons que la répétition d'expériences didactiques porteuses plus d'échecs que de bienfaits conduit l'élève à cristalliser des stratégies de *coping*

comme réactions automatisées à toutes les situations qu'il perçoit comme menaçantes, contraignantes ou sans valeur ni sens. Ces stratégies s'expriment sous forme de comportements qui sont certes préoccupants et saillants en classe d'enseignement ordinaire (Moore *et al.*, 2017) et spécialisé (Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter et Morgan, 2008), mais que l'institution désigne quant à elle comme *troubles de comportement*.

Nous envisageons donc la participation sociale au regard du rôle social d'élève dont nous appréhendons l'activité, sous différentes dimensions, qui se déploie en situation d'enseignement et d'apprentissage, en considérant comment les appréciations que font les élèves des situations et des contextes infléchissent, motivent, leur activité. Cette approche nous conduit à penser l'intégration ou l'école inclusive, non pas en termes de type de structure de scolarisation, mais comme conditions permettant à un enfant, à un adolescent, d'intégrer le rôle social d'élève et d'accéder aux savoirs (Pelgrims, 2011, 2016; Pelgrims, Delorme, Emery et Fera, 2017). Elle nous donne la possibilité de considérer l'enfant ou l'adolescent en tant qu'élève et de guider notre regard sur les indices importants de l'activité et communs à tout élève, indépendamment du diagnostic psycho-médical insuffisant pour guider l'enseignement et les conditions d'apprentissage. Elle conduit à appréhender l'activité de façon compréhensive et non normative ni excluante : les stratégies de *coping* sont comprises pour elles-mêmes (et non exclusivement *hors-jeu* ou *hors tâche* ou *problèmes de comportement*) et en écoutant ce que pensent et disent les élèves à propos des situations et des contextes dans lesquels ils doivent agir. En outre, le fait de postuler que tout élève forme des intentions d'action multiples et peut être confronté à des conflits de buts nous éloigne de la pensée dichotomique à la fois réductrice et amplificatrice du handicap, et des jugements de sens commun non fondés tels que *refus d'apprendre*, *manque de motivation*, *faible estime de soi*... La multidimensionnalité permet de mieux saisir quels aspects de la participation sociale en tant qu'élève sont infléchis – et dans quel sens – par les particularités des contextes scolaires et des conditions dans lesquels ils doivent apprendre, des expériences de rupture qui jalonnent leurs trajectoires scolaires, des contextes singuliers de transition qu'ils traversent lorsque l'institution les déclare à *besoins éducatifs particuliers ou handicapés*.

Des élèves institutionnellement déclarés...

Tout système articulant enseignement ordinaire et enseignement spécialisé met en place une procédure de signalement et d'octroi de mesures impliquant une phase de diagnostic et de décision. Sous différentes modalités de collaboration, elle réunit des acteurs de fonctions et cultures professionnelles diverses pour fournir des informations, les interpréter et prendre une décision. L'analyse de l'activité qui s'y déploie a conduit certains auteurs à considérer ces procédures comme étant des institutions à part entière, fonctionnant en *arène multidisciplinaire de la difficulté* (Grossen, 2000) et développant une véritable *culture du signalement* (Schubauer-Leoni, 2000) où le rapport des élèves aux savoirs disciplinaires est peu convoqué. Mais cette institution n'est pas sans effet sur l'activité de l'enseignant titulaire de la classe ordinaire à l'origine du signalement de l'élève, ni sur celle

de l'élève signalé. Elle s'accompagne pour ce dernier d'une période de transition au cours de laquelle apparaissent des phénomènes et ruptures (voir figure 1) qui risquent fortement d'affecter, de handicaper l'activité même de l'élève.

Figure 1 : La transition entre la classe ordinaire et spécialisée, un contexte de ruptures



La période lors de laquelle l'*institution déclare* un élève remplir les critères d'octroi d'une mesure est, au regard des élèves interrogés, un contexte singulier de solitude, d'implicites et de ruptures, exigeant pour l'élève-patient-enfant qu'il se remobilise d'autant plus pour reconstruire son identité et appartenance sociales et réintégrer un rôle d'élève dans un nouveau contexte.

En amont de la procédure de signalement, la difficulté que rencontre l'élève est déjà au centre des préoccupations de l'enseignant qui la désigne. L'analyse rétroactive des mesures précédant le signalement montre que les élèves sont nombreux à avoir eu des mesures de soutien pédagogique régulier, de logopédie, de redoublement (Pelgrims, 2006). Or, ces premières mesures de logopédie (Schmutz, 2010) et de soutien sont souvent peu articulées didactiquement (Leutenegger, 2009 ; Tambone, 2014) et pédagogiquement (Moulin, 2002 ; Pelgrims, 2001) à l'activité collective de la classe ordinaire. L'élève, qui aurait d'autant plus besoin d'un environnement stable, est en fait confronté à deux, parfois trois contextes de scolarisation, fonctionnant chacun avec ses propres objets et pratiques d'enseignement, ses propres conditions d'apprentissage et attentes implicites. Les liens étant laissés à la seule charge de l'élève, celui-ci rencontre de plus en plus de micro-ruptures dans son activité au sein de la classe ordinaire d'une part, du soutien décroché d'autre part. En outre, le redoublement est un contexte très particulier auxquels des élèves semblent s'ajuster en *faisant semblant de ne pas savoir* ce qu'ils savent pourtant déjà, ceci dans le but de construire leur appartenance sociale au nouveau groupe classe qui lui *ne sait pas encore*, mais au risque de se perdre : en comparaison avec des pairs n'ayant pas redoublé, le redoublement profite au sentiment de compétences sociales des élèves redoublants (Jimerson, 2002), mais laisse par contre ses traces sur le sentiment de compétences et la peur de l'échec en mathématiques et en français bien après le passage en classe spécialisée (Pelgrims, 2006, 2007).

La difficulté est ainsi progressivement repérée et désignée en classe, puis signalée, déclarée et instituée, d'abord par les supports de l'évaluation certificative (carnets, livrets scolaires), puis en conseil, en équipe pédagogique, avec l'octroi de premières mesures. L'élève quant à lui risque le morcellement de son activité, la perte de sens de tâches et de contextes sans liens, le sentiment d'incompétence face aux apprentissages scolaires. L'institutionnalisation de *ses difficultés* devient plus radicale par la demande formelle d'orientation vers l'enseignement spécialisé, donnant lieu à d'autres phénomènes et ruptures pour l'élève. Ces phénomènes et ruptures sont

inférés à partir d'analyses d'entretiens semi-directifs réalisés avec des élèves de l'école primaire un à deux ans après leur passage en classe spécialisée.

Rupture des contrats éducatif et didactiques implicites

En interrogeant les élèves sur leurs expériences des derniers mois passés en classe ordinaire, ils sont nombreux à exprimer leur sentiment d'abandon à l'arrière de la classe, d'inaccessibilité aux explications de l'enseignant, d'exclusion des interactions didactiques :

« Elle m'aidait pas, elle me laissait au fond, et j'étais toute seule pendant une heure, deux heures. » (Laurence, 10 ans)

« Ils [les enseignants] s'occupaient que de ceux-là de devant, pas de ceux de derrière. » (Luc, 12 ans)

« En fait, j'avais beaucoup de difficulté parce que j'étais derrière tout le monde. Alors parfois elle ne me donnait presque jamais de feuille ... alors elle nous donnait jamais de feuille, elle nous expliquait mais elle s'occupait seulement de ceux qui étaient devant. On était très souvent en arrière alors on entendait pas très bien et on n'avait pas le droit de sortir [de sa chaise] si on ne comprenait pas. » (Stefania, 10 ans)

Les élèves ont construit et rapportent le souvenir d'une rupture symbolique et physique d'avec le groupe classe et l'enseignant. Le lien social qui fonde le rôle social d'élève et celui d'enseignant semble rompu : ce lien relève du *contrat éducatif implicite*, contrat de confiance réciproque selon lequel l'enseignant a confiance en la potentialité de l'élève à apprendre et à prendre en charge l'apprentissage, selon lequel, en contrepartie, l'élève a confiance en la potentialité de l'enseignant à enseigner et à ne pas le mettre en échec. Les événements que les élèves ont reconstruits, intégrés et dont ils se souviennent font apparaître, tels qu'illustrés ci-dessus, des expériences lors desquelles l'enseignant se désengage de son rôle et rompt, aux yeux des élèves, le contrat essentiel, ainsi que les différents *contrats didactiques* sous-tendant l'enseignement des différentes disciplines, ou contrats d'attentes réciproques entre enseignant et élèves à propos d'un savoir (Brousseau, 1990). Cette rupture de lien de confiance réciproque génère ce sentiment d'abandon, puis d'insécurité face à chaque nouvel enseignant, nouveau stagiaire, parfois encore des années plus tard. Il conduit communément à penser que *les élèves manquent de confiance en eux-mêmes* et à donner des tâches faciles, aux savoirs maîtrisés. Alors qu'ils attendent des actes d'enseignement marquant que l'enseignant assume son rôle d'enseignement et croit en leur capacité à apprendre, à progresser, à s'élever.

La loi du silence et zone d'ignorance subjectivement comblée

Invités à raconter comment ils ont appris qu'ils devaient changer de classe, des élèves expriment souvent ne pas avoir été informés, du moins pas directement :

« On ne me l'a pas dit. Non, on ne me l'a pas vraiment dit. C'est pas vraiment la maîtresse qui me l'a dit... Enfin oui c'est la maîtresse, mais elle ne me l'a pas

dit quand il y avait déjà les autres personnes qui savaient. Les autres savaient que j'allais passer en spécialisé sauf moi. » (Nelson, 10 ans)

Cette loi du silence, qui semble caractériser dans le souvenir reconstruit par les élèves l'annonce de la décision d'orientation vers l'enseignement spécialisé, suscite la recherche de sens, ouvre une zone d'ignorance que des élèves tentent de combler, parfois en vain :

Int. : *Tu sais pourquoi, tu sais pour quelles raisons ce n'était plus possible de rester dans la classe ?*

J : *Non, je ne sais pas*

Int. : *Toi, tu ne le sais pas, on ne te l'a pas dit ?*

J : *Non*

Int. : *Tes parents, tu penses qu'ils le savent ?*

J : *Non.*

Ou parfois en fabriquant ou grappillant des raisons disqualifiantes :

« C'est parce que j'ai un truc au cerveau », « je suis toujours fatiguée... j'ai la maladie d'être fatiguée », « je n'y arrive pas... je n'y arrive pas à me concentrer... ».

Les expériences de l'annonce de l'orientation, telles qu'exprimées deux ans après le passage en classe spécialisée, révèlent combien des élèves traduisent un sentiment d'impuissance et ont manqué de conditions de médiation verbale propices à les soutenir dans la recherche et la construction d'un sens plus compatible avec le rôle d'élève et le consentement au projet d'apprendre.

Évocation du contrat social implicite d'assistance

S'exprimant sur comment la classe d'enseignement spécialisé leur a été présentée, les propos des élèves soulignent fréquemment combien l'aide de l'enseignant spécialisé leur a été promise :

« En fait il [enseignant de la classe ordinaire] a dit que c'était là où il y a une maîtresse, qui t'aide un peu plus, et là où il y a neuf élèves, neuf/dix comme ça et pas 23. Et après je l'ai assez bien pris, donc... parce que je pensais qu'on pourrait m'aider plus et c'est vrai ! » (Angelica, 11 ans)

« En fait la première fois qu'on m'a dit que j'allais aller dans le spécialisé, je savais pas c'était quoi... Ma maman elle m'a expliqué que c'était une classe où il y a moins d'élèves et où elle pourra plus t'aider. On m'a dit que ce sera pour m'aider alors j'ai dit OK » (Stefania, 10 ans).

Cette possibilité d'aides accrue, dont la vraisemblance est renforcée par l'effectif réduit de la classe laissant plus de disponibilité de la part de l'enseignant spécialisé, est largement répandue, aussi sous la plume de plus de 100 fiches de signalement

d'élèves complétés par des enseignants ordinaires (Pelgrims, 2006), de type « *sans quelqu'un qui l'aide constamment, il [l'élève] ne fait rien* ». Cette aide est érigée en besoin et en promesse auprès des élèves (et d'autres partenaires) qui, après avoir longtemps *attendu à l'arrière de la classe*, semblent être suffisamment captés pour entamer un chemin de consentement à la décision. Le lien, certainement fragile, semble maintenu grâce à l'instauration d'un *contrat social implicite d'assistance* (Pelgrims, 2009) que les élèves intègrent au sens qu'ils se construisent pour comprendre la décision, et avec lequel ils recomposeront aussi leur façon d'intégrer le rôle social d'élève et de se projeter dans la classe spécialisée.

**En classe d'enseignement spécialisé :
contrat social implicite d'assistance, voire liberté d'apprendre**

Invités à dire comment se passe l'enseignement en classe spécialisée, de nombreux élèves évoquent spontanément pouvoir solliciter et recevoir les aides de l'enseignant :

« Je sais déjà qu'on m'aide plus, que je peux apprendre à mon rythme, et ici, on n'est pas obligé d'aller au cycle [secondaire 1 ordinaire], on peut aller en EFP [école de formation préprofessionnelle, enseignement spécialisé], donc le cycle spécialisé un peu, voilà... Ici, je me sens plus libre, comment dire... Avant, on était beaucoup et là ça va, on est peu. La maîtresse est plus gentille ici. Elle nous aide ... quand j'arrive pas à faire un exercice j'appelle la maîtresse. » (Célestin, 12 ans).

L'observation de pratiques d'enseignement confirme d'ailleurs combien ces *aides*, sous forme d'interventions *personnalisées* ou de tâches centrées sur des savoirs spécifiques souvent maîtrisés, sont nettement plus fréquentes en classe spécialisée qu'en classe ordinaire (Chlostova, en préparation ; Delorme, en préparation ; Maréchal, 2011 ; Pelgrims, 2001, 2006) et apparaissent conditionner l'engagement des élèves dans l'accomplissement de tâches (Sutherland *et al.*, 2008). De telles pratiques et expériences de réussite – et non d'apprentissages réussis – relèvent d'ajustements de la part des enseignants qui usent de la *liberté de programme* et de *rendement* lorsqu'ils sont tiraillés entre le besoin de préserver l'ordre en classe contre tout comportement réactionnel appris par les élèves dès lors qu'ils perçoivent une situation comme menaçante, et le devoir d'enseignement qu'ils peinent à planifier et à mener collectivement en raison de l'hétérogénéité trop importante des savoirs acquis et de l'absence de mémoire didactique commune. Bien qu'en vertu de l'approche située de l'activité des enseignants, ces pratiques soient infléchies par les contingences avec lesquelles les enseignants doivent actualiser leurs tâches pédagogiques et didactiques, elles génèrent des conditions d'apprentissage qui marquent l'activité des élèves : à compétences égales en mathématiques, les élèves habitués depuis plus d'une année au contrat implicite d'assistance, à la liberté d'apprendre et aux pratiques inhérentes à la microculture des classes d'enseignement spécialisé, se mobilisent et autorégulent moins leur activité cognitive et socio-affective dès lors qu'ils sont confrontés à une difficulté, un obstacle (Pelgrims, 2006, 2009).

Intégrer explicitement dans la désignation la notion d'élèves *institutionnellement déclarés* nous permet de souligner que c'est bien une institution qui signale, évalue, pose un diagnostic pour autoriser l'accès à des ressources, des mesures, des structures de scolarisation. Elle nous rappelle que c'est dans le cadre d'une procédure instituée que sont institutionnalisées les difficultés d'un élève et ses dispositions qui en seraient responsables. Contrairement à l'adoption d'expressions désignant les élèves de par leur diagnostic qui rend le chercheur autant responsable du bien-fondé diagnostique, elle nous donne la liberté de prendre distance et de nous intéresser aux effets produits par cette même institution sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage de l'élève et, partant, sur son activité, ses recherches de sens, ses possibilités d'ajustements compatibles avec le rôle social d'élève et le consentement aux projets de savoirs à apprendre. Elle nous paraît compatible avec une approche interactionniste et située d'ordre éducationnel, postulant que l'activité de tout élève est à comprendre en lien avec les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles elle se déploie, et non pas comme l'expression essentielle d'un signe d'ordre psycho-médical.

Des élèves institutionnellement déclarés à *besoins éducatifs particuliers*

Le choix du terme à *besoins éducatifs particuliers* est motivé par sa valeur heuristique et praxéologique en formation et en interventions avec des enseignants. Certes, la notion, proposée par Warnock en 1978 (*Special Educational Needs*), a rapidement connu des glissements de sens devenant synonyme de *déficience*, *handicap*, *situation de handicap* (Armstrong, 2003 ; Noël, 2017), soit un terme de plus pour discriminer le différent du semblable (Gardou, 2012). Le même glissement qu'a connu la notion *situation de handicap* dont le sens initial qualifie une situation faisant obstacle à l'accomplissement d'une activité (ou tâche) et à la participation sociale (OMS, 2001), mais que l'usage commun de l'expression *personnes en situation de handicap* a radicalement transformé en attribut personnel générique et stable (Benoit, 2013 ; Pelgrims, 2006, 2012). Cette notion est pourtant pertinente lorsqu'elle désigne toute *situation* dans laquelle un élève est impliqué mais dont les caractéristiques et la façon dont il les interprète l'empêchent d'actualiser son intention d'apprentissage, d'accomplir la tâche attendue, et d'intégrer son rôle social d'élève ; en cohérence avec l'approche située centrée sur l'activité *in situ*, une situation handicapante est par essence toujours provisoire et momentanée, mais aussi sujette à être transformée en situation propice au rôle d'apprentissage.

En son origine, *special educational needs* désigne tous les facteurs qui contribuent à infléchir la progression scolaire et l'accès au *curriculum* :

« de l'équipement spécial, des ressources spéciales, la modification de l'environnement physique, des méthodes spéciales d'enseignement ; un programme spécial ou modifié ; une attention particulière à l'environnement social et au climat émotionnel dans lequel l'enseignement est mis en œuvre » (Warnock, 1978, p. 41, traduit par nous).

Les besoins éducatifs spécifiques, puis particuliers, couvrent donc bien des facteurs environnementaux, contextuels, situationnels, et plus est, qui concernent l'enseignement et l'accès aux savoirs du programme. Un premier glissement résulte de la traduction : *educational* au sens plus restrictif d'enseignement que lui permet l'anglais, devient *éducatifs* dont le sens est plus générique en français renvoyant autant aux pratiques scolaires qu'à d'autres pratiques sociales éducatives, telle que l'éducation spécialisée, l'éducation sociale, l'éducation précoce, et différentes formes de prise en charge socio-éducatives. Le sens générique peut avoir contribué à dissiper l'énonciation des facteurs spécifiquement pédagogiques, tout comme le sens des besoins en tant que conditions orientées vers une finalité à savoir pour *accéder au curriculum*, aux savoirs prévus au programme scolaire.

C'est la position clairement interactionniste sous-tendant la conception de Warnock que nous avons préservée. Selon nous, la notion de *besoin pédagogique et didactique particulier* désigne les moyens (savoirs à enseigner, pratiques d'enseignement, conditions...) qu'un enfant ou adolescent requiert pour accomplir les tâches, intégrer le rôle social d'élève et accéder aux savoirs attendus dans une situation et dans un contexte scolaire donné.

Mais nous tentons de restituer la pertinence opérationnelle de la notion en proposant d'inscrire les besoins à mettre en place en contexte scolaire, c'est-à-dire en considérant quatre principes intrinsèques à tout contexte scolaire et de formation :

- . 1. Définir des besoins en lien avec des objectifs à atteindre en classe ;
- . 2. Définir des besoins compatibles avec les outils d'action propres au rôle d'enseignant ;
- . 3. Définir des besoins compatibles avec les dimensions du rôle social d'élève ;
- . 4. Définir des besoins qui soient flexibles et en mesure d'assurer le lien entre activité individuelle et collective au sein d'un groupe-classe.

Le premier principe restitue le sens temporel de la notion ; il inscrit les besoins dans un axe temporel et l'oriente vers une perspective future. Il procède du fait qu'intégrer le rôle social d'élève en contexte scolaire consiste à atteindre des objectifs désignés en termes de savoirs à apprendre et à maîtriser (p. ex., les règles de vie de la classe, les fonctions de certains lieux dans la classe, l'expression orale d'un souhait, les stratégies pour mieux retenir l'orthographe des mots). Le sens de l'activité déployée par l'élève en chaque situation est en principe donné par l'atteinte d'objectifs à court et moyen terme, par une perspective de formation future à plus long terme. Or, pour atteindre les buts d'une tâche ainsi que les objectifs attendus, les élèves peuvent avoir besoin de différentes conditions, approches, ressources pédagogiques ou didactiques, ou encore d'apprendre des savoirs requis non ou insuffisamment appris antérieurement.

Les deuxième et troisième principes restituent le sens fonctionnel de la notion ; ils inscrivent les besoins dans les outils d'action et pouvoir d'action propres aux professionnels concernés. Nous proposons de décliner dans un premier temps la notion de besoins au regard des outils d'action propres à chacune des différentes cultures professionnelles reconnues et intervenant dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du moins en Suisse : pour atteindre des objectifs définis à l'école, des élèves peuvent avoir des *besoins éducatifs* (éducation précoce spécialisée ; éducation

sociale)², des *besoins thérapeutiques* (logopédie ; psychomotricité), des *besoins pédagogiques et didactiques* (enseignement ordinaire et spécialisé) (Pelgrims, 2011, 2012). Décliner les besoins en conditions, approches, ressources, en outils d'action suppose alors un modèle du moins une connaissance des outils d'action propres à chaque profession, analyse qui serait à la charge de la recherche des disciplines correspondantes. Pour l'enseignant, les connaissances fabriquées par de multiples études sur les processus et les pratiques d'enseignement (p. ex., Good, 2010), le travail et l'activité d'enseignement (p. ex., Durand, 1996) nous conduisent à les décliner en *besoins pédagogiques* et *besoins didactiques* en lien non seulement avec les tâches d'ordres pédagogiques et didactiques composant, avec celles d'ordre collaborative, la profession d'enseignant (Pelgrims, 2011, 2012), mais aussi avec les dimensions cognitives, sociales, socio-affectives (voir partie 2.1) de l'activité d'élève :

Besoins didactiques (déclinés en fonction des disciplines, des savoirs à apprendre, des tâches à accomplir, en veillant à intégrer l'activité de chaque élève à l'activité collective de la classe) :

- Enseigner ou consolider un savoir qui n'est plus objet d'enseignement dans la classe
- Enseigner ou consolider un savoir requis insuffisamment enseigné ou non enseigné (connaissances, procédures, stratégies...)
- Approche d'enseignement différente (p. ex., enseignement explicite, stratégique, découverte...)
- Conditions d'apprentissage : types et contenus des tâches, conditions sociales, matérielles, temporelles, attentes, aménagements, modalités des régulations proactives, interactives...
- Conditions propices à la mobilisation et au transfert d'un savoir
- Pratiques et conditions suscitant le développement des métaconnaissances et de l'autorégulation cognitive
- Pratiques suscitant l'utilité et l'intérêt pour le savoir à apprendre
- ...

Besoins pédagogiques, des pratiques d'enseignement et conditions propices pour :

- Accéder à la classe (aménagements géographiques, matériels, spatiaux, temporels...)
- Se sentir membre du collectif classe dont on adopte les valeurs, les normes, les projets
- Exprimer ses avis, intérêts, besoins...
- Accéder à la culture et à la mémoire du collectif classe
- Comprendre les codes d'interactions avec les pairs

2. L'éducation précoce spécialisée est une profession de la pédagogie spécialisée responsable de la prise en charge éducative « *d'enfants ayant un handicap, présentant un retard du développement ou dont le développement est limité ou compromis ... de leur naissance jusqu'au plus tard deux ans après l'entrée en scolarité* » (CDIP, 2007b, p. 2). Les éducateurs précoces spécialisés peuvent collaborer avec des enseignants ordinaires et spécialisés durant la période de transition de la petite enfance à l'école, entre 4 et 6 ans.

- Comprendre et coconstruire les règles de vie de l'école, de la classe
- Comprendre les rituels temporels et spatiaux de la classe
- Mobiliser et développer l'autorégulation socio-affective
- Se sentir contraint d'apprendre malgré les mesures d'aide
- Transformer le contrat implicite d'assistance en contrat pédagogique d'aide
- Conditions (tâches, projets, rituels, verbalisations...) visant à articuler l'activité individuelle à l'activité collective de la classe
- Environnement d'apprentissage stable
- ...

Le quatrième principe restitue le sens institutionnel de la notion ; il inscrit les besoins dans un contexte de classe regroupant un collectif d'élèves et un enseignant. A l'instar de Warnock (1978), nous admettons que tout élève, indépendamment d'un diagnostic psycho-médical mais dépendant des démarches d'évaluation formative, peut à un moment donné avoir besoin d'autres conditions, approches, ressources, aménagements pour atteindre un objectif. En outre, différents travaux montrent combien les besoins ne se chevauchent pas avec un diagnostic psycho-médical : intégrés dans différentes classes ordinaires, des élèves malentendants n'ont pas spécifiquement besoin de conditions propices à leur sentiment d'appartenance aux équipes de résolutions mathématiques, contrairement à d'autres élèves sans difficultés désignés des mêmes classes (Pelgrims et Zuccone, 2011) ; des élèves au diagnostic de difficultés d'apprentissage et troubles du comportement n'ont pas plus besoin d'approches plus explicites pour apprendre à produire un texte narratif ou encore de régulations proactives sur un champ lexical donné que certains autres élèves de la classe dans laquelle ils sont intégrés (Pelgrims et Bauquis, 2016). Les besoins sont communs à plusieurs élèves et flexibles en fonction des séquences didactiques, des tâches et des objectifs. Certains aménagements, pensés a priori par l'ordre psychologique comme spécifiques à la dyslexie ou à d'autres troubles, sont en fait avec pertinence diffusés à d'autres élèves d'une classe ordinaire, tout comme différents gestes ordinaires d'enseignants experts sont propices à l'activité des élèves pour lesquels un diagnostic est déclaré (Feuilladiou et Dunand, 2016), pour autant qu'ils soient pensés au moment de la planification des séquences (Gombert, Bernat et Vernay, 2017 ; Pelgrims, Bauquis et Schmutz, 2014).

Guidée par ces quatre principes, notre définition de *besoins éducatifs particuliers* rétablit les besoins au service d'un projet, d'un devenir, d'une perspective future, rendant le terme définitivement impertinent à dire un attribut de personne (Gardou, 2012 ; Ebersold et Detraux, 2013) ; elle inscrit les besoins dans une perspective située en contexte scolaire, et, partant, les met à la portée des enseignants et des élèves. Travaillée avec les enseignants, en formation initiale et continue, elle contribue pensons-nous à guider la création et la mise en place des conditions permettant aux enfants et adolescents d'accomplir des tâches parmi et avec les pairs de leur classe, de participer à la culture, aux apprentissages et aux projets du collectif. Enfin, les besoins, compatibles avec les tâches d'enseignement et les dimensions de l'activité d'élève sur la voie de l'apprentissage, appartiennent à tous et de façon flexible. Pensée ainsi et déclinée en conditions et en enseignement orientés

vers des objectifs, la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers rassemble les élèves au sein d'une classe, contribue à créer le lien, plutôt qu'elle n'individualise et ne sépare.

CONCLUSION

Les termes utilisés par les chercheurs pour désigner, dès lors qu'il est soumis à cette pratique, les élèves concernés par leurs propos, relèvent en principe d'un choix délibéré qui n'est que rarement satisfaisant. Les expressions et les termes qui les composent s'enracinent dans des approches théoriques diverses, parfois innovantes, tantôt dépassées. Faire usage des termes correspondant aux diagnostics psycho-médicaux a l'avantage de cibler un groupe d'enfants et d'adolescents qui serait non seulement concerné par le propos du chercheur, mais également par des procédures diagnostiques institutionnelles, des mesures de scolarisation des élèves (intégratives, inclusives ou séparatives), par des besoins d'information et de formation des enseignants. Partager un même vocable diagnostique établirait une correspondance entre les préoccupations, les raisons et les intérêts des chercheurs, des professionnels et des partenaires, et leur permettrait d'entrer en résonance. Mais une correspondance bien fragile si l'on considère l'importante hétérogénéité des élèves et de leurs besoins qu'occulte un terme diagnostique. En corollaire, un dialogue truffé d'obstacles pour les enseignants si l'on considère le manque de pertinence des diagnostics psycho-médicaux pour guider l'enseignement et l'actualisation de tâches pédagogiques et didactiques. À un niveau de désignation plus générique, les termes *handicapés*, *situation de handicap*, *besoins éducatifs particuliers* ont chacun perdu leur sens original, étant réduits à désigner en écho des enfants et adolescents, des personnes et des élèves *différents*. Nous sommes cependant soumis à l'obligation de désigner les élèves concernées par les pratiques professionnelles, l'activité des enseignants et des élèves que nous étudions dans différents contextes scolaires d'enseignement régulier et spécialisé. Si le sens et l'évolution des termes sont l'objet de différents travaux notamment historiques et sociologiques, les raisons motivant les auteurs à opter pour un terme, un concept, une expression plutôt qu'un autre sont plus rarement étayées. Nos choix langagiers ne sont pourtant pas exempts de difficultés. Ainsi une perspective de travail serait de mettre en débat les dilemmes générés par les contraintes de désignation, les choix épistémologiques effectués, la valeur heuristique des termes adoptés tout comme les effets qu'ils produisent dans différentes institutions.

La recherche de cohérence épistémologique avec l'approche théorique adoptée, et de valeur heuristique pour guider la pensée et la formation des enseignants, nous a progressivement conduit à proposer l'expression *élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers*. *Élèves* certes parce que c'est le rôle social qui est attendu, mais parce qu'un ensemble de résultats de travaux relevant de l'approche située de l'activité des élèves dans différentes situations et contextes scolaires, nous donne un modèle multidimensionnel et dynamique de l'activité d'apprentissage versus de *coping* que déploient les élèves. Ce modèle est heuristique dans la mesure où il guide la compréhension des ajustements *in situ* des élèves,

sur les plans apparent-comportemental, cognitif, social, socio-affectif, en interaction avec leurs façons de percevoir et d'interpréter les situations et contextes. Que les élèves soient par d'autres institutions diagnostiqués en termes psycho-médicaux ou non, les pratiques d'enseignement et conditions d'apprentissage, les parcours et expériences scolaires, les dimensions de l'activité d'élève constituent les objets saillants sur lesquels l'approche éducationnelle et située focalise l'attention car ils contribuent plus directement et davantage qu'un diagnostic à rendre compte des apprentissages et des progressions scolaires. Cette hypothèse appelle encore d'autres travaux tout comme la modélisation des dimensions de l'activité. *Institutionnellement déclarés* indique que tout système scolaire prévoit des procédures pour assigner un diagnostic à des enfants et adolescents ainsi que des mesures scolaires jugées les plus appropriées. Le terme signifie que c'est une véritable institution qui déclare ceux et celles aptes à ces mesures, qui institue leur *différence*, leur *déficit*, leur *retard*, leur *écart* au regard d'un certain référentiel pourtant toujours relatif. Il nous rappelle surtout que, menant à bien la tâche de signalement, de diagnostic et de décision d'octroi d'une mesure, l'institution génère elle-même des conditions peu propices au rôle social d'élève, ainsi que des expériences de ruptures, insuffisamment médiatisées verbalement auprès des élèves concernés et risquant fortement d'affecter l'activité d'apprentissage dans ses dimensions sociales, cognitives, socio-affectives et comportementales. Les conditions de préparation et d'accueil des élèves lors des transitions scolaires sont l'objet de différents travaux. Il conviendrait cependant de saisir plus finement les conditions mieux à même, durant les périodes de transition entre enseignement ordinaire et spécialisé et vice-versa, de guider les élèves à comprendre, à construire un sens compatible avec le rôle d'élève et les perspectives d'apprentissage futures au sein d'un collectif. Enfin, le troisième terme, *À besoins éducatifs particuliers*, déclinés en différents besoins pédagogiques et didactiques pour atteindre un but, un objectif désigné, met l'accent sur toutes les conditions que les enseignants ordinaires et spécialisés peuvent réfléchir et mettre en place afin d'augmenter l'accessibilité au rôle social d'élève et partant aux savoirs. Ces conditions, existantes, latentes ou à créer, regroupent une multitude de savoirs requis à enseigner, d'approches et méthodes d'enseignement, d'aménagements et adaptations, de formes d'intervention, de régulation, d'étayage. Dès lors qu'elles sont compatibles avec les objectifs désignés et partagés, avec les tâches d'enseignement et le rôle social d'élève dans un contexte scolaire donné, avec la participation pour chaque élève à la vie et à la culture collective de sa classe, ces conditions pédagogiques et didactiques ne sont l'exclusivité d'aucun élève.

Références

- Armstrong, F. (2003). Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La nouvelle revue de l'adaptation et intégration scolaires*, 22, 9-17.
- Bayer, E., et Ducrey, F. (1999). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives N° 1/2, pp. 243-276). Bruxelles : De Boeck.

- Benoit, H. (2013). Les impasses de l'inclusion : obstacles théoriques et résistances langagières. In J.-M. Perez et T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires* (pp. 47-59). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 17-31). Amsterdam : Elsevier Science.
- Boekaerts, M. (2005). Self-regulation with a focus on the self-regulation of motivation and effort. In I. E. Siegel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4). New York : Wiley.
- Brousseau, G. (1999). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- CDIP. (2007a). *Accord intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Site de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Accès : https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf
- CDIP. (2007b). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007*. Site de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : <https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf>
- Chlostova, M. (en préparation). *Engagement dans l'apprentissage et autorégulation des élèves en contextes d'enseignement spécialisé : rôle des appréciations que font les élèves des situations, de la discipline et des pratiques d'enseignement en mathématiques*. Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation approuvé le 2 novembre 2018, Université de Genève.
- Chouinard, R., Plouffe, C., et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Delorme, C. (en préparation). *Analyse de l'activité de stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : le développement de trajectoires identitaires en formation*. Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation, approuvé le 19 décembre 2013, Université de Genève.
- Droux, J., et Ruchat, M. (2007). L'« enfant-problème », ou l'émergence de figures problématiques dans la construction d'un dispositif de protection de l'enfance (Genève, 1890-1929). *Carnets de bord*, 14, 14-27.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7(2), 102-115.
- Feuilladiou, S., et Dunand, C. (2016). Des situations spécifiques au service de tous ? In G. Pelgrims et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 115-126). Suresnes : Éditions de l'INSHEA.
- Gardou, C. (2012). *Société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Érès.
- Gombert, A. Bernat, V., et Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43, 9-25.

- Good, T. L. (2010). Forty years of research on teaching 1968-2008: What do we know now that we didn't know then. In R. J. Marzano (Ed.), *On Excellence in Teaching*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency, 86*, 115-126.
- Grossen, M. (2000). Collaboration en équipe, relations intervenant-usager et travail social: un point de vue psychosocial. In S. Rossini (dir.), *Le social en mouvement* (pp. 81-103). Lausanne: Réalités sociales.
- Hameline, D. (2011). Du handicap à la différence: les enjeux d'un parcours. *ALTER, European Journal of Disability Research, 5*, 308-316.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30*(3), 420-437.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire: approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Peter Lang.
- Loi sur l'instruction publique (LIP) du 17 septembre 2015*. Site officiel de l'état de Genève. Accès: https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html
- Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) du 14 novembre 2008*. Site officiel de l'état de Genève. Accès: http://www.lexfind.ch/dtsh/131181/3/rsg_C1_12.html.1.html
- Maréchal, C. (2011). *Pratiques enseignantes dans l'enseignement spécialisé*. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes.
- Moore, T.C, Wehby, J. H., Oliver, R. M., Chow, J. C., Gordon, J. R., & Mahany, L. A. (2017). Teachers' reported knowledge and implementation of research-based classroom and behavior management strategies. *Remedial and Special Education, 38*(4), 222-232.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factor for each other? *Journal of Learning Disabilities, 41*(5), 417-436.
- Moulin, J.-P. (2002). Enrichir les compétences scolaires des enfants en difficultés grâce au soutien pédagogique. In G. Petitpierre (dir.), *Enrichir les compétences* (pp. 181-188). Lucerne: Édition SZH/SPC.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Noël, I. (2017). 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. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 52*(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers: statistiques et indicateurs*. Paris: Auteur.
- OCDE. (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: Politiques, statistiques et indicateurs*. Paris: Auteur.
- OMS. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease*. Genève: Auteur.
- OMS. (2000). *CIF: Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: Auteur.

- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims, G. (2007). Estime de soi des élèves en classe spécialisée... et si nous commençons par avoir de l'estime pour leur éducatibilité ? *Pédagogie spécialisée*, 4, 9-18.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : une transition jalonnée d'implicites. *Éducateur*, N° spécial 2010 « À l'école de la différence », 22-24.
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire ? *Pages Romandes : Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 3, 8-9.
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* (Actes du 82^e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, pp. 5-14 et pp. 32-37). Martigny : CROTCEs. Accès : <http://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Couv_bienne-macolin.pdf>
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. In J.-L. Berger et F. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Nice : Ovidia.
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-29.
- Pelgrims, G., et Bauquis, C. (2016). Des « élèves à BEP » à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre des savoirs en classe ordinaire. In G. Pelgrims et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 73-96). Suresnes : Éditions de l'INSHEA.
- Pelgrims, G., Bauquis, C., et Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1 : exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.
- Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R., et Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-29.
- Pelgrims, G., et Zuccone, C. (2011). Activité socio-affective d'élèves malvoyants et malentendants en classe ordinaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 35-41.
- Perez, J.-M. (2018). *Éducation et pratiques inclusives : la pratique du travail en groupe et le chercheur-apprenant* (note de synthèse). Habilité à diriger des recherches en sciences de l'éducation, Université de Lorraine.

- Plaisance, É. et Gardou, C. (2001). Présentation – Situations de handicaps et institution scolaire. *Revue française de pédagogie*, 134, 5-13.
- Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) du 21 septembre 2011*. Site officiel de l'état de Genève. Accès : https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_12p01.html
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence : Histoire d'un concept et d'une innovation médico- pédagogique, 1874-1914*. Berne : Peter Lang.
- Schmutz, I. (2010). Pour une articulation entre traitement logopédique et enseignement du français. *Langage & Pratiques*, 45, 71-79.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Les élèves déclarés en difficulté à l'école primaire : une étude auprès d'enseignants titulaires et d'enseignants du soutien pédagogique. In A. Bürli et G. Sturny-Bossart (dir.), *Apprendre les uns des autres : conférences plénières du Congrès suisse de pédagogie spécialisée 1999* (pp. 37-56). Lucerne : Ed. CSPS.
- Suau, G. (2016). *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classe ordinaire dans le premier degré*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Lorraine.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- Warnock, M. (1978). *The Warnock Report – 1978 : Special Educational Needs* (Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People). London : Her Majesty's Stationery Office. Accès : <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>>