

DU HANDICAP AUX BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Serge Thomazet

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2012/2 n°177 | pages 11 à 17

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200927813

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/vue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. 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.

DU HANDICAP AUX BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Serge THOMAZET

Clermont Université

Université Blaise Pascal

EA 4281, ACTé

En France, l'école pour tous... maintient un clivage entre les élèves handicapés et les autres

De plus en plus d'élèves handicapés effectuent leur scolarité en établissement ordinaire. La loi du 11 février 2005 a renforcé ce mouvement en donnant accès de plein droit aux enfants en situation de handicap, alors qu'auparavant ces élèves ne pouvaient bénéficier que d'une « intégration ». Ces élèves handicapés ont cependant un statut particulier à l'école : ils disposent d'un plan personnalisé de scolarisation, quelquefois d'aides particulières. La présence de ces adaptations réservées aux élèves handicapés semble relever de l'évidence du fait de la situation particulière de ces élèves.

Pourtant, dans les classes, de nombreux professeurs constatent des difficultés similaires chez des élèves non handicapés... ou encore que des élèves handicapés ont une scolarité tout à fait ordinaire. La séparation handicap/non handicap est donc moins simple qu'il n'y paraît, et cet article se donne pour objectif d'analyser les limites du concept de handicap et de ses différentes étiquettes, telles que nous les utilisons à l'école aujourd'hui. Dans un premier temps, nous montrerons à partir d'exemples le manque de pertinence, pour l'enseignement, des dénominations utilisées pour désigner les élèves handicapés. Nous prendrons ensuite appui sur la situation de la Grande-Bretagne pour envisager la pertinence d'une autre forme de catégorisation, qui prenne en compte les besoins des élèves à l'école et non plus l'origine de leurs difficultés.

Le handicap à l'école

Des catégories peu pertinentes pour l'enseignement

En France, comme dans beaucoup de pays, les catégories du monde médical se sont imposées pour désigner les élèves handicapés et ont été transférées dans le secteur de l'enseignement ordinaire. Là encore, cette organisation par trouble semble s'imposer d'elle-même : un jeune aveugle et un autre présentant une dyslexie sévère n'ont pas les mêmes besoins du point de vue médical, thérapeutique ou rééducatif. Cependant, du point de vue scolaire et notamment de l'activité des enseignants, un tel étiquetage n'est pas forcément opérant.

En effet, de nombreux élèves ont le statut de personnes handicapées sans pour autant vivre une scolarité différente de celle des autres élèves. C'est le cas d'adolescents aveugles qui fréquentent le collège ou le lycée de leur quartier, assistent aux cours, prennent des notes sur un micro-ordinateur, rendent les travaux exigés par les professeurs en tirant leur travail sur une imprimante ordinaire. Ces élèves ont souvent besoin d'un accompagnement spécialisé pour l'apprentissage du braille ou de l'informatique, mais ils peuvent suivre les mêmes cours que les autres élèves. De fait, si le professeur prend soin d'oraliser son enseignement et de donner ses écrits sous forme numérique, ces élèves ne sont pas mis dans des « situations handicapantes ».

Comme tout élève, ces élèves aveugles peuvent avoir des difficultés dans certains enseignements. Dans ce cas, il va être nécessaire de les aider, certes d'une manière qui ne soit pas handicapante, mais le plus souvent de la même manière que beaucoup d'élèves non handicapés présentant les mêmes difficultés d'apprentissage en mathématiques, français, sciences, langues, etc.

De même, un élève peut être dit « autiste » en présentant, dans certains cas, des compétences de haut niveau du type « autisme Asperger » et avoir un parcours scolaire proche de la normale ou, à l'autre extrême, présenter des troubles autistiques, particulièrement invalidants que vont exclure à peu près tout apprentissage. Pour prendre en compte une extrême diversité de populations sous une même étiquette, les critères se sont faits progressivement de plus en plus larges.

Bien sûr, l'enseignant accueillant un élève « autiste » peut s'attendre à un trouble entraînant des « perturbations dans les domaines de la communication, des interactions et du comportement » selon la définition de l'Organisation mondiale pour la Santé (2003) mais cela reste bien imprécis et peu aidant pour mettre en place des pratiques adaptées. Cette imprécision de l'étiquette, révélatrice de la complexité du trouble et de la diversité des situations, ne dit à peu près rien sur la façon de travailler avec cet élève. Il peut y avoir plus de différences, en termes de besoins et de capacités, entre deux élèves autistes qu'entre un élève autiste et un autre élève non autiste (Lauchlan et Boyle 2007). Il se peut même que, pour un élève particulier, les éléments les plus pertinents à prendre en compte ne soient pas caractéristiques du trouble, comme le montre L. Gus (2000). Ainsi, les caractéristiques du trouble centrées sur les déficits, manques et incapacités, ne sont pas aussi aidantes pour l'action pédagogique que les intérêts, compétences ou talents particuliers qui constituent autant de points d'appui pour les apprentissages. Savoir que Pierre, adolescent autiste, est passionné par l'histoire, est aussi important – sinon plus – pour le travail scolaire, que de savoir qu'il est très affecté par les bruits extérieurs à la classe. Nous pourrions ainsi multiplier les exemples montrant que les informations dont nous avons besoin pour scolariser les élèves handicapés ne sont pas contenues dans leur « étiquette » que l'on pense relever des nosographies médicales.

Si l'étiquette ne nous informe que très peu sur les besoins des élèves handicapés, il arrive, par contre, que des élèves présentant des besoins

similaires se retrouvent sous des étiquettes très différentes. C'est le cas des élèves classés soit « dyslexiques » soit « en grande difficulté de lecture ». En effet, la dyslexie est classée dans les troubles (Ringard 2000), et donc relève du handicap et non de la difficulté. Pourtant, dans les deux cas, le tableau clinique est très proche. Autrement dit, si nous ne nous centrons pas sur les causes (la différence entre déprivation d'origine sociale et troubles organiques) mais sur les conséquences (en termes de stratégies et de performances) nous sommes amenés à faire des constats très proches de ceux que nous faisons avec des élèves dyslexiques (Ogilvy 1994).

En conséquence, des techniques qui ont fait leurs preuves pour la rééducation des enfants dyslexiques (Valdois 1996) pourraient donc être utiles pour d'autres élèves, non handicapés, mais cependant en grande difficulté de lecture. Plus généralement, dans cette même situation de difficulté de lecture, les professeurs de français peuvent constater que la plupart des adaptations mises en place pour les élèves dyslexiques : dictées à trou, simplifications des documents fournis aux élèves, mise à disposition de schémas (voir l'article de F. Capitan et P. Reliat sur les adaptations dans ce même numéro) sont utiles pour les autres élèves en difficulté.

Le risque de ne plus voir les élèves qu'à travers les catégories qui les représentent

Si les catégories actuelles n'ont que peu d'avantages, leurs inconvénients sont maintenant bien connus. Outre les effets négatifs en termes de stigmatisation (Goffman 1975), le risque majeur est de voir les élèves handicapés « disparaître » derrière leurs étiquettes en se conformant aux attitudes attendues et en amenant les enseignants à adopter des attitudes conformes, non à leurs limitations effectives, mais à celles supposées du fait de leur handicap. Ainsi l'enseignant ralentira son enseignement en direction d'un élève présentant un « retard mental » même si cela n'est pas nécessaire comme le montrent P. Ghesquière et A.J.J.M. Ruijsenaars (1998). D'une manière générale, de nombreux travaux (G. Pelgrims Ducrey 2001) soulignent l'absence de différence claire, sur des mesures scolaires, entre les élèves diagnostiqués « en retard mental léger », ceux en « difficulté d'apprentissage » et ceux présentant « des troubles du comportement ». Ces phénomènes relèvent de la « prophétie auto-réalisée » qui, comme l'ont montré D.J.A. Rosenthal et L. Jacobson (1971) dans le cadre scolaire, conduit les élèves à se transformer en fonction des attentes de l'enseignant.

Les limites des catégorisations actuellement largement employées, dont nous avons donné quelques exemples, sont maintenant bien documentées. Elles ne reconnaissent pas la complexité des individus, stigmatisent et ne bénéficient pas forcément aux personnes (par exemple Florian *et al.* 2006). Certains pays ont tenté de réorganiser leur système d'aide aux élèves handicapés en supprimant l'obligation d'établir un diagnostic préalable à l'attribution d'aides.

Raisonner en termes de besoins éducatifs particuliers

En Angleterre, à la fin des années 1970 a été publié un rapport marquant sur la scolarité des enfants à besoins éducatifs : le *Warnock report* (1978) qui proposait d'abandonner le terme de handicap, connoté négativement et les catégories basées sur la déficience (*functional impairment*) pour ne parler que de besoin éducatif particulier.

Ce point de vue est rapidement repris dans la loi anglaise pour laquelle un enfant a des besoins éducatifs particuliers « s'il a des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour lui ». Cette définition suppose de penser la différence à l'école en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés. Cette approche, même si elle n'a pas supprimé la prédominance du modèle médical en Angleterre (Keil, Miller et Cobb, 2006) a cependant profondément changé les mentalités et incité l'école à changer son organisation.

Le *Warnock report* cité plus haut nous donne une première piste pour construire des catégories scolairement pertinentes. Il distingue trois types de besoins : besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, besoins d'aménagement dans les programmes et besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lesquels les apprentissages prennent place.

La réponse aux besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements est assurée pour une large part par des professionnels du secteur médical ou éducatif : déterminer la police de caractère ou la taille de la feuille que doit utiliser un enfant amblyope, choisir le logiciel qui va faciliter l'écriture sur ordinateur d'un jeune myopathe, etc. En France, les Services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD), présents depuis la fin des années 1980, permettent l'intervention, au sein de l'école, de spécialistes non enseignants. Ainsi, les ergothérapeutes, orthophonistes, orthoptistes, en liaison avec les médecins et autres professionnels spécialisés ont une mission d'accompagnement indispensable au sein de l'école. En revanche, il revient aux professeurs, à l'établissement et à l'institution scolaire de mettre en place les dispositifs d'aide nécessaires à certains élèves présentant des troubles qui entravent l'accès aux savoirs (dyslexie, troubles du comportement, de l'attention...). Pour ce faire, les enseignants spécialisés sont des partenaires indispensables notamment pour l'évaluation des besoins et la détermination des réponses les plus adaptées.

Actuellement, les dispositifs français, stratifiés par des créations successives, ne sont pas organisés par besoins particuliers. En conséquence, dans un même établissement scolaire, des élèves en difficulté en français vont être aidés, en fonction de l'origine supposée de leur difficulté : soit par le spécialiste des enfants du voyage, ou du handicap visuel, ou auditif, par les systèmes d'aide spécialisés ou non spécialisés... ou pas aidé du tout si leurs difficultés ne rentrent dans aucune des catégories prévues !

La deuxième catégorie de besoins relevée par le *Warnock Report* concerne les besoins d'aménagements dans les programmes. Les élèves concernés sont ceux qui ne peuvent travailler les enseignements ordinai-

rement offerts aux autres élèves de leur classe d'âge. Idéalement, les enseignements à dispenser à ces élèves devraient être précisés dans le projet personnalisé de scolarisation. À défaut, les professeurs devraient pouvoir compter sur un enseignant spécialisé (celui d'un SESSAD¹, d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)² ou encore l'enseignant référent) pour les aider à déterminer les savoirs et approches pédagogiques nécessaires à ces élèves.

La troisième catégorie de besoin identifiée par le *Warnock Report* concerne les besoins « d'attention particulière à l'organisation sociale et au climat émotionnel dans lesquels les apprentissages prennent place ». Des efforts très importants sont déployés pour améliorer le climat d'apprentissage dans les établissements scolaires. Les réussites sont diverses, jamais définitives, mais toujours liées à la capacité des équipes à travailler en partenariat. Là encore, un raisonnement centré sur les besoins – et non l'origine des troubles – pourrait permettre d'avancer des solutions novatrices.

Prendre en compte les besoins éducatifs particuliers

L'école a, depuis une trentaine d'années, progressivement accueilli tous les élèves qu'elle pouvait accueillir sans changer son fonctionnement. Les élèves handicapés qui n'ont pas de difficulté d'apprentissage majeure sont maintenant à peu près tous scolarisés en milieu ordinaire. Les autres, ceux dont le handicap ne permet pas l'accès au savoir de la manière ordinairement enseignée dans les classes, ou ceux, non handicapés, mais cependant en grande difficulté sont, dans l'école actuelle, irrémédiablement confrontés à la question de l'écart entre leur niveau et le niveau de la classe. Cet écart les conduit à l'exclusion, après les avoir mis en difficulté tout autant que les enseignants chargés de les scolariser.

De fait, tout adolescent présentant un handicap qui n'entrave pas ses apprentissages pourra participer à l'ensemble des activités scolaires dans une logique « intégrative » ; autrement dit ce jeune va disposer des adaptations nécessaire à sa participation aux enseignements tels qu'ils sont organisés. On va lui procurer un ordinateur s'il ne peut pas écrire avec un stylo, un système de grossissement des documents, une table aménagée, etc.

La scolarité en milieu ordinaire des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives ou tout autre trouble entravant, non seulement l'accès aux savoirs, mais les apprentissages eux-mêmes, posent des problèmes beaucoup plus importants. Ces élèves vont, au fur et à mesure de l'avancement de leur scolarité, avoir de plus en plus de mal à « suivre » les enseignements ordinaires. Lorsque l'écart devient trop important entre le niveau de l'élève et celui de la classe, la situation devient intenable, aussi bien pour le jeune que pour ses professeurs. La loi de 2005, qui met en avant une logique d'école inclusive, a été pensée pour dépasser les limites de l'intégration. Elle demande alors à l'école de s'adapter à ces élèves.

1. Voir par exemple : <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page75.htm>

2. Voir par exemple : <http://www.education.gouv.fr/cid52478/mene1015813c.html>

Les Classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)³ et les ULIS, en tant que plateau technique, sont une réponse possible mais qui n'est que partielle si elle n'engage pas l'établissement dans son ensemble. Passer des besoins de l'enfant aux besoins de l'école nécessite de dépasser le paradigme intégratif (Thomazet 2006) pour s'interroger sur l'organisation de l'école afin de la rendre à même de répondre aux besoins de tous les élèves qui la fréquentent. L'école que nous connaissons a été pensée à la fin du XIX^e pour donner une instruction de base à tous les enfants et un haut niveau d'instruction à quelques élites (Sleeter 1986). Elle doit maintenant donner à tous le plus haut niveau d'instruction possible, et cet objectif ne semble pas atteignable sans une transformation radicale.

Conclusion

Le passage à l'école pour tous, dite « inclusive », nécessite un changement paradigmatique aussi important que le passage des pratiques ségrégatives aux pratiques intégratives (Thomazet 2008). Dans ce cadre, le changement des catégories désignant les élèves différents, qu'ils soient ou non handicapés, nous semble être une étape pertinente pour aider à penser puis agir autrement.

Depuis des années, de nombreuses actions ont montré leur pertinence sur le terrain. Ces « expériences » ont nécessité des réorganisations bien au-delà de la classe et de la dimension pédagogique. Un chantier de recherche s'impose pour faire en sorte que ces « expériences » se généralisent. Il sera alors possible de remettre sur le terrain de l'école le concept de besoins éducatifs particuliers qui tend à devenir un concept administratif lié à la mise en place des dispositifs de compensation.

Serge THOMAZET

Références bibliographiques

- FLORIAN, L., HOLLENWEGER, J., SIMEONSSON, R.J., WEDELL, K., TERZI, L. & HOLLAND, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities : Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45.
- GHESQUIÈRE, P. & RUIJSSENAARS, A.J.J.M. (1998). Does categorical special education make sense? The Flemish special education system in the international debate. *British Journal of Developmental Disability*, 44 (1)(86), 53-63.
- GOFFMAN, E. (1975). *Stigmates – Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- GUS, L. (2000). Autism : Promoting peer understanding. *Educational Psychology in Practice*, 16(4), 461-468.
- KEIL, S., MILLER, O. & COBB, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education*, 33(4), 168-172.
- LAUHLAN, F. & BOYLE, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- OGILVY, C.M. (1994). What is the Diagnostic Significance of Specific Learning Difficulties? *School Psychology International*, 15(1), 55-68.

3. Voir par exemple : <<http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>>.

- ORGANISATION MONDIALE POUR LA SANTÉ (2003). *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement de la CIM-10. Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*. Genève : Organisation mondiale pour la santé.
- PELGRIMS DUCREY, 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, 147-166.
- RINGARD, J.-C. (2000). À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique *Rapport à madame la ministre déléguée à l'enseignement scolaire*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale
- ROSENTHAL, D.J.A., & JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- SLEETER, C.E.C. (1986). Learning Disabilities : The Social Construction of a Special Éducation Category. *Exceptional children*, 53(1), 46-54.
- THOMAZET, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.
- THOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.
- VALDOIS, S. (1996). Les dyslexies développementales : questions d'actualité. *Revue de Neuropsychologie*, 6(2), 167-188.
- *Warnock report* (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report : special educational needs*. London : HMSO.