



HAL
open science

Des enseignants, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou non ?

Serge Thomazet

► **To cite this version:**

Serge Thomazet. Des enseignants, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou non ?. La scolarisation des élèves en situation de handicap: un enjeu pour leur citoyenneté, UNALG, 2013. hal-01122859

HAL Id: hal-01122859

<https://hal.science/hal-01122859>

Submitted on 4 Mar 2015

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

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

Des enseignants, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou non ?

Adresse : serge.thomazet@univ-bpclermont.fr

Court CV : Serge Thomazet est maître de conférences en sciences de l'éducation. Il enseigne à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Clermont-Auvergne (Université Blaise Pascal) et est membre du laboratoire ACTÉ. Ses travaux portent sur l'école inclusive, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et sur l'évolution des métiers (enseignants, professionnels de l'accompagnement) en direction de l'école inclusive. Depuis 2011, il est responsable d'un master « scolarisation et besoins éducatifs particuliers » qui offre une spécialisation sur la question de l'école inclusive à des publics diversifiés (enseignants, professionnels du médico-social, étudiants).

Des enseignants, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou non ?

L'annexe programmatique de la loi du 8 juillet 2013 précise qu' « *il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire* ». Cette formulation a le mérite de nous amener à nous interroger sur la distinction faite en enfants « handicapés » et ceux « à besoins éducatifs particuliers ».

En 2005, la France a fait le choix de maintenir le terme « handicap », et de faire de la « reconnaissance de handicap » une condition pour l'ouverture, dans l'école comme ailleurs, d'un droit à compensation (République Française, 2005). Le handicap s'impose donc dans l'école et conduit à identifier une catégorie d'enfants, reconnus comme tels. Cette reconnaissance semble s'imposer d'elle-même : le handicap d'un jeune aveugle, celui d'un élève dyslexique ou présentant un handicap mental sont différents et doivent être pris en compte de manière différenciée.

Cependant, du point de vue scolaire et notamment de l'activité des enseignants, un tel étiquetage n'a rien d'évident. 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 par exemple 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 » et donc ne sont

pas « handicapés » à l'école. Cet exemple nous montre que les catégories du handicap ne sont pas toujours pertinentes pour l'école.

Bien sûr, comme tout élève, ces élèves aveugles peuvent avoir des difficultés dans certains enseignements. Dans ce cas, il va être nécessaire de les aider, en maths, en français, et le plus souvent de la même manière que beaucoup d'élèves non handicapés présentant les mêmes difficultés d'apprentissage. De même, un élève peut être « autiste », présenter des compétences de haut niveau et avoir un parcours scolaire proche de la normale alors qu'un autre élève présentera des troubles autistiques particulièrement invalidants qui vont exclure à peu près tout apprentissage. On constate ainsi que ces étiquettes catégorisant le handicap dans l'école ne sont pas en mesure d'informer valablement les enseignants sur les besoins des élèves concernés et les réponses à apporter.

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. Prenons l'exemple de la dyslexie, définie comme un trouble durable de l'apprentissage du langage écrit, en dépit de capacités intellectuelles normales. En parlant de troubles, par opposition aux retards (Ringard, 2000), on suppose un dysfonctionnement cognitif qui place la dyslexie dans le domaine du handicap. Les recherches dans ce domaine ont permis de mieux caractériser ce dysfonctionnement et de proposer des outils de rééducation qui ont montré leur efficacité (Valdois, 1996).

Pour ce qui concerne les élèves en grand retard scolaire, le tableau clinique est très proche, alors que ces élèves n'ont pas de trouble au sens défini plus haut. 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). Les techniques utilisées pour faciliter la scolarisation des enfants dyslexiques peuvent 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 enseignants peuvent constater que la plupart des adaptations mises en place pour les élèves dyslexiques : dictées à trous, simplifications des documents fournis aux élèves, mise à disposition de schémas, utilisation d'un ordinateur (voir par exemple Capitan & Reliat, 2012) sont aussi utiles pour tout élève en grande difficulté.

Les constats ci-dessus, appuyés par d'autres (Thomazet, 2012), nous amènent à remettre en question la pertinence de l'utilisation du concept de handicap dans l'école. **Le concept de besoins éducatif particulier, déjà largement utilisé par certains pays nous semble beaucoup plus opérant**, d'une part parce qu'il amène à identifier *du point de vue de l'école*, les aménagements nécessaires pour la scolarité réussie d'un enfant, d'autre part parce qu'il se centre sur les besoins et non sur l'origine des difficultés. Il conduit donc à repenser l'organisation scolaire, dans une logique éducative.

Le Warnock report qui a permis, dès la fin des années 1970, l'introduction du concept de besoins éducatifs particuliers en Grande Bretagne 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 (Warnock, 1978).

La réponse aux besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements est assurée pour une large part avec la contribution 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 SESSAD, services d'éducation spécialisés et de soins à domicile, 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. Leur travail ne peut se faire qu'en partenariat étroit avec les professeurs et responsables d'établissements scolaires.

Ainsi confronté à un élève dyslexique, un enseignant, un orthophoniste (ou un médecin spécialiste) et un enseignant spécialisé vont pouvoir trouver une réponse qui prenne en compte à la fois les limitations de l'élève (ce dont le thérapeute sera garant) et les contraintes de la classe (ce dont l'enseignant sera garant). L'enseignant spécialisé permettant les conditions d'une rencontre professionnelle réussie, notamment par sa connaissance du secteur (quels professionnels mobiliser, ici et maintenant) et sa capacité à animer une rencontre pluridisciplinaire. Ainsi, sans surplombance d'un professionnel par rapport à l'autre, chacun à sa place et avec ses compétences de métier, une réponse singulière pourra être fournie

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 dans une matière académique vont être aidés en fonction de l'origine supposée de leur difficulté, soit par le spécialiste des enfants du voyage, celui du handicap visuel, ou auditif, par les systèmes d'aide spécialisés ou non spécialisés... ou pas aidés 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 ordinairement 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 pour les aider à déterminer les savoirs et approches pédagogiques nécessaires à ces élèves.

C'est cette catégorie d'élèves avant tout qui a justifié la loi de 2005 et la mise en place de l'école inclusive. Ces élèves ont besoin d'aménagements des contenus ou des modalités pédagogiques. Pour ces élèves, lorsque l'écart est trop grand entre leurs besoins et les normes attendues des élèves de même âge, il est difficilement concevable qu'une aide qui leur serait apportée à eux seuls leur permette d'accéder à l'école sans que l'école ait à se transformer.

Que l'on pense par exemple à un jeune porteur de trisomie, à partir de la fin de l'école élémentaire, l'écart entre ses besoins (apprendre à lire, reprendre les bases de la numération...) et les contenus travaillés en classe est tel que les adaptations

compensatoires, c'est-à-dire destinées à permettre à cet enfant l'accès à l'école ne seront pas satisfaisantes si l'école elle-même ne fait pas un effort d'accessibilité. Concrètement, dans cette situation, c'est bien aux professionnels de l'école de rendre l'école accessibles et pas aux AVS (entre autres...) de tenter d'adapter l'enfant à une école qui ne correspond pas à ses besoins. En d'autres termes encore, quand les compensations à l'enfant ne suffisent pas, il faut repenser l'accessibilité de l'école.

Pour ce faire, l'école doit être son propre recours, il est nécessaire de repenser l'organisation et la pédagogie de l'école pour la rendre accessible à tous, la rendre réellement inclusive (Thomazet, 2008).

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.

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, car en éducation comme ailleurs, les mots font les choses (Plaisance, 1999).

Bibliographie

- Capitan, F., & Reliat, P. (2012). Quelques adaptations informatiques, humaines et matérielles au service des difficultés d'accès à l'écrit. *Le Français Aujourd'hui*, (177), Supplément en ligne. Repéré à <http://www.afef.org/blog/post-quelques-adaptations-informatiques-humaines-et-matueilles-au-service-des-difficultu-d-accu-l-urit-f-capitan-s-p-reliat-p878-c11.html>
- Ogilvy, C. M. (1994). What is the Diagnostic Significance of Specific Learning Difficulties? *School Psychology International*, 15(1), 55-68.
- Plaisance, E. (1999). L'éducation spéciale... ou comment les mots font les choses. *Education*, 17(1), 49-61.
- République Française. (2005). *Loi n° 2005 - 102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Journal Officiel du 12 février 2005, p.2353.
- Ringard, J.-C. (2000). A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. Paris: Ministère de l'Education Nationale

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le Français Aujourd'hui*(177), 11-17.

Valdois, S. (1996). Les dyslexies développementales: questions d'actualité. *Revue de Neuropsychologie*, 6(2), 167-188.

Warnock, H. M. (1978). Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO

Serge Thomazet Maître de Conférences à l'ESPE