

**Contribution à une critique de la raison inclusive.
Les « besoins éducatifs particuliers »
face à la dérive gestionnaire en France**

Contribution to a critique of inclusive reason
"Special educational needs" in the face of managerial drift in France

Éric Plaisance^a

« Les systèmes de classement (...) sont moins des instruments de connaissance que des instruments de pouvoir, subordonnés à des fonctions sociales et orientés plus ou moins ouvertement vers la satisfaction des intérêts d'un groupe. »

Pierre Bourdieu¹

Résumé

La construction de la notion de besoin éducatif particulier suit d'abord le temps des origines, avec le rapport britannique Warnock de 1978, puis le temps de l'expansion mondiale avec le rôle principal de l'OCDE et de l'UNESCO, enfin le temps de l'importation en France. L'hypothèse de deux processus d'importation est mise en œuvre : un processus venant « d'en bas », par des militants « entrepreneurs de cause », un processus administratif hiérarchique de l'éducation. Un dernier processus consacre la vague évaluative et gestionnaire, considérée comme une dérive par rapport aux savoirs réflexifs initiaux.

Mots clefs : Besoin éducatif, évaluation, gestion, handicap, scolarisation.

Abstract

The concept of special educational need first emerged with the British Warnock Report of 1978, then spread worldwide with the OECD and UNESCO playing a leading role, and finally was imported into France. The hypothesis of two importation processes is implemented: a process coming "from below," by activists as "entrepreneurs of the cause," and a hierarchical administrative process in education. A final process enshrines the evaluative and managerial wave, considered a drifting from the initial reflective knowledge.

^a Professeur émérite de l'Université Paris Cité (ex Paris V René Descartes). Laboratoire CERLIS (Centre de recherche sur les liens sociaux). Collaborateur invité de l'Université UNIRIO (Université fédérale de l'État de Rio de Janeiro).

¹ P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement* (1979), p. 556.

Key words: Educational need, Evaluation, Management, Disability, Schooling

L'évolution de l'expression « besoins éducatifs particuliers », aujourd'hui bien répandue en France (ou ailleurs dans d'autres langues), est un exemple significatif des conflictualités entre clarification conceptuelle et souci administratif. En procédant à la genèse de l'expression en Grande Bretagne, puis à l'analyse de son extension internationale, on peut repérer la dérive gestionnaire en France qui a progressivement perverti un projet qui, à l'origine, avait pour objet de dépasser les schématismes catégoriels de la déficience et ses conséquences excluantes. En prenant l'exemple des politiques scolaires dans la situation française, nous mettons en œuvre l'hypothèse de deux types opposés de construction des besoins éducatifs particuliers, l'un venant « d'en bas » par l'action de militants pédagogiques et d'associations, l'autre descendant administrativement vers les milieux éducatifs en reprenant la notion comme un allant de soi et en l'associant aux politiques d'inclusion scolaire. Ce dernier processus est lui-même envahi par les orientations évaluatives et gestionnaires, avec la production de grilles d'évaluation et, dans un cas significatif, dans la perspective de définir de nouveaux modes de financement des établissements médicaux sociaux.

Le temps des origines

Le moment inaugural de l'expression « besoin éducatif spécial » est la publication en 1978 du rapport britannique du Comité d'enquête sur l'éducation des enfants et jeunes handicapés, plus communément appelé rapport Warnock². L'originalité du rapport consistait en une critique des catégories médicales pour valoriser les dimensions éducatives, voire pédagogiques. Le *special need* se substituait à la déficience. Au lieu du modèle médical du diagnostic, la visée était de mettre l'accent sur ce qui doit être fait en termes d'aide à l'enfant dans ses apprentissages et aussi pour que les écoles adoptent un regard neutre sur les éventuelles déficiences d'un enfant. La perspective adoptée postulait aussi un *continuum* entre les enfants avec besoins spéciaux et les autres³.

Dans le prolongement du rapport, la loi britannique de 1981 sur l'éducation (*Education Act*) précisait qu'il fallait entendre le « besoin éducatif spécial » d'un enfant comme une difficulté d'apprentissage. La loi définissait aussi les dispositifs d'éducation spéciale comme additionnels ou différents par rapport à ce qui est généralement fourni aux enfants du même âge. Les autorités locales d'éducation portaient la responsabilité de la mise en œuvre de cette politique à condition que cela reste compatible avec l'éducation des autres enfants. Des dispositifs d'évaluation des besoins spéciaux étaient précisés ainsi

² M. Warnock, ed., *Special Educational Needs*. (1978), Committee of Enquiry into the Education of handicapped Children and Young People", au sein du "Department of Education and Science". L'apparition de l'expression est repérée comme antérieure au rapport, dans les années 1970, chez des auteurs qui critiquent aussi l'approche déféctologique des difficultés scolaires. (M.) Woolven, « La genèse de de la notion de besoin éducatifs particuliers. Circulation transnationale et reconfiguration de la norme scolaire » (2021), p.52.

³ L'enfant handicapé pouvait se trouver « désinsularisé ». C. Gardou, D. Poizat, *Désinsulariser le handicap* (2007), p.12. Les auteurs militent pour des ruptures culturelles visant à lutter contre « la relégation du handicap en coulisses », pour « l'extraire de la marge, le désinsulariser. Non par compassion et charité mais pour établir une symétrie et une esthétique de la relation ».

que des procédures détaillées pour des mesures d'aide supplémentaires, en accord avec les parents. Le dépassement de la déficience par l'ouverture notionnelle du besoin spécial a donc été progressivement subsumé par des procédures administratives et réglementaires complexes et peut-être confuses. Felicity Armstrong⁴ montre que de grandes variations locales sont intervenues dans les interprétations de la loi et donc dans ses applications, par exemple pour l'intégration d'enfants différents dans les écoles ordinaires ou, au contraire, pour leur placement dans des unités spéciales, voire dans des institutions ségrégatives, par exemple pour des enfants ayant des troubles du comportement.

De nombreuses analyses critiques en Angleterre ont porté sur les risques engendrés par la notion même de *special need*, la centration exclusive sur la dimension propre de l'enfant et sur les injonctions en faveur de son adaptation, qui escamotent la dimension de l'environnement scolaire⁵. Malgré les apparences favorables anti ségrégatives, le besoin spécial a favorisé une nouvelle catégorisation⁶.

La critique la plus radicale provient de la responsable du rapport, Mary Warnock, à tel point qu'on peut se demander si ce n'est pas un reniement de sa part. La critique porte à la fois sur la notion et sur les politiques d'éducation inclusive qui se sont développées ensuite. Elle tend à vouloir casser la notion trop englobante de *special need* pour distinguer des cas estimés trop hétérogènes, ainsi pour considérer à part des enfants avec troubles autistiques. L'idéal de l'école commune défendue par le rapport devrait être fondamentalement révisé : la notion d'inclusion doit être entendue non plus comme un « toit commun », mais comme un droit commun à des apprentissages différenciés, éventuellement dans des lieux différents, y compris dans des écoles spéciales.

De l'ensemble de ce dossier britannique, une conclusion apparaît : l'effort initial de reformulation des différences infantiles en termes de *special needs* dans une dimension de réflexion psycho-pédagogique s'est trouvé confronté à des normes de fonctionnement institutionnel orientant la notion vers des évaluations bureaucratisées compatibles avec les contextes scolaires⁷.

Le temps de l'expansion mondiale

L'expression de transnational plutôt que celle d'international semble adéquate pour rendre compte de l'expansion de concepts ou de politiques dans différents pays. On constate une circulation des savoirs dans de multiples réseaux, à « un niveau transnational qui déborde et échappe aux échelles et points de vue locaux et nationaux, tout en interagissant entre eux. »⁸. Cela permet aussi de s'interroger sur le rôle de passeurs ou de médiateurs entre pays et cultures au niveau mondial, souvent dans les interstices des nations⁹.

⁴ F. Armstrong, « Les paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre » (2000), p 121-122.

⁵ F. Armstrong, « Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire britannique », (2003), p.13 : « En voulant mettre l'accent sur les besoins individuels des élèves plutôt que sur leurs déficits l'enfant devait s'adapter à l'école ordinaire pour qu'il soit accepté dans les rangs des élèves normaux. »

⁶ S. Tomlinson, *Sociology of Special Education* (1982) ; S. Tomlinson, « Special educational needs. The implementation of the Education Act » (1988) ; L. Terzi ed., *Special Education Needs. A New Look* (2010).

⁷ É. Plaisance, « Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ? » (2012).

⁸ S.-A. Alix, P. Khan, « Éditorial. Pour une histoire transnationale de l'éducation » (2003).

⁹ Alix, Khan, *ibid.*, p. 5.

Dans le domaine des besoins éducatifs spéciaux, l'héritage des travaux britanniques a été étendu à un niveau transnational par deux organismes principaux, l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Cette expansion date des années 90 dans les deux cas avec la volonté de transmettre des recommandations aux responsables des différents pays membres, selon l'idéologie néolibérale de la meilleure efficacité, voire du meilleur investissement financier, par exemple selon lequel des mesures d'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire seraient moins coûteuses¹⁰.

Sous la responsabilité de Peter Evans au sein de l'OCDE¹¹, ont été développés, à partir de la fin des années 80, des repérages transnationaux des besoins éducatifs spéciaux en demandant aux experts de différents pays de transmettre leurs informations sur le nombre des enfants concernés, et ceci en ne mettant plus exclusivement l'accent sur le handicap (*disability*)¹².

Cette production transnationale de données montre la nécessité d'un regard critique sur les repérages nationaux en tenant compte des contextes différents. Les institutions nationales découpent la réalité, instaurent leurs normes de repérage, valorisent telle question plutôt que telle autre, par exemple, les apprentissages scolaires ou les difficultés socioculturelles. Plus généralement, la production de données statistiques sur la scolarisation et, en l'occurrence, sur les besoins éducatifs spéciaux est la manifestation, variable dans le temps et dans l'espace, de la façon dont les institutions nationales présentent leur fonctionnement et cherchent à le valoriser.

Les travaux de l'Unesco ont manifesté une ambition plus grande que les comparaisons statistiques de l'OCDE. En 1994, la déclaration de Salamanque cherchait à promouvoir une autre manière de représenter les handicaps et, corrélativement, à dépasser l'éducation traditionnelle dite « spéciale ». Dans la lignée du rapport Warnock, la déclaration a occupé une position internationale stratégique, en considérant en priorité les besoins spéciaux et en ouvrant à une vision plus large que les handicaps. Elle valorisait des modalités de scolarisation dans les lieux communs à tous, sous le vocabulaire de l'éducation inclusive¹³. Ultérieurement, l'Unesco a maintenu plus fermement encore cette

¹⁰ En France, l'Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes ayant des Besoins Particuliers, créée en 1996, a aussi joué un rôle important en lien avec l'institut national de formation CNFEI devenu INSHEA.

¹¹ Chargé d'études au Centre de recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) au sein de l'OCDE.

¹² Contribution d'Éric Plaisance sur les travaux de l'OCDE, « Comparer et produire des indicateurs internationaux », in D. Poizat, *Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde* (2004), p.163-174. Contribution de Peter Evans, « À l'épreuve de la quantification dans huit pays » in M. Chauvière, É. Plaisance éd., *L'École face au handicap. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* (2000), p.103-116.

¹³ (Unesco) « Nouveaux axes de réflexion en matière d'éducation spéciale » (1994), Alinéas 7 et 8. « Les écoles intégratrices partent du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés. Elles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents. (...) La scolarisation intégratrice est le moyen le plus efficace d'établir une solidarité entre les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et leurs pairs. Le placement des enfants dans des écoles spéciales – ou dans des classes ou sections spéciales au sein de l'école, de manière permanente – devrait être l'exception. » Je cite ici la traduction française de la déclaration qui ne transcrit pas exactement le texte en anglais. Le vocable de l'intégration (« écoles intégratives ») est utilisé

orientation en faveur des besoins spéciaux en l'insérant au sein de la notion de diversité. Ce dernier terme devient le maître mot : englober et satisfaire la diversité des besoins de chacun¹⁴.

Dans ce rapide panorama international, on observe surtout le lien intime qui s'est établi, principalement dans les années 2000, entre l'usage de la notion des besoins spéciaux et l'incitation à développer des politiques d'éducation inclusive, orientation tout à fait explicite dans les rapports de l'Unesco, mais avec de profondes différences entre les pays qui recomposent à leur gré les injonctions extérieures, en fonction de leurs contraintes propres, de leurs histoires institutionnelles et de leurs idéologies. C'est ce que nous nous proposons d'examiner dans le cas de la situation française, ouverte à l'importation nationale des besoins spéciaux selon plusieurs processus, en partie historiquement successifs.

Le temps de l'importation en France

De nombreux bilans de littérature scientifique internationale sur la construction des politiques publiques, par exemple dans le domaine de l'éducation, font état de deux modèles principaux : un modèle du haut en bas (*up down*) et un modèle du bas en haut (*bottom up*). Le premier modèle se caractérise par une rationalisation positiviste d'étapes à partir de la formulation de politiques par des instances législatives, puis la diffusion bureaucratique, enfin l'évaluation des résultats. Le deuxième modèle parfois nommé « interprétatif » ou « compréhensif » est attentif aux acteurs locaux, au rôle des réseaux en contexte, dévoile des dynamiques où des négociations peuvent être partie prenante pour la mise en œuvre de telle ou telle politique. Les groupes professionnels sont alors analysés, avec leurs propres visions du monde, leurs croyances, leurs souhaits vis-à-vis des politiques publiques. Les discours et les interactions entre les acteurs prennent une place éminente¹⁵. Dans ces configurations, une dimension cognitive (notions, représentations, etc.) et une dimension organisationnelle (institutions, procédures, etc.) sont habituellement distinguées¹⁶.

On peut prendre comme point de départ les actions opérées « par le bas » par différents acteurs qui exercent leur relative autonomie et peuvent manifester leurs motivations, voire leurs revendications¹⁷. Sur ce point, l'apport de la sociologie américaine issue de l'école dite de Chicago est central dans l'analyse de la construction des problèmes sociaux. Ceux-ci ne se réduisent jamais à des conditions objectives car ils engagent des définitions promues par des « entrepreneurs de cause » ou « entrepreneurs

en français au lieu des orientations inclusives présentes dans les textes de langue anglaise (« inclusive society ») ou même de langue portugaise. Le Brésil présente d'autres déformations du texte original : réduction du texte et valorisation des structures spécialisées, au lieu des besoins spéciaux. Comme si les importations dans les cultures nationales impliquaient un rabotage de l'original.

¹⁴ (Unesco), *Principes de base pour l'inclusion dans l'éducation*, (2009)

¹⁵ A. Van Zanten, *Les politiques d'éducation* (2004) ; P. Lascoumes, P. Le Galès, *Sociologie de l'action publique* (2012) ; E.-F.-K. Passone, « Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais » (2013) ; E. Neveu, *Sociologie politique des problèmes publics* (2015).

¹⁶ P. Muller, « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs » (2005) ; A. Van Zanten (2004) ; M. Chauvière, E. Plaisance, « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs » (2003).

¹⁷ E. Neveu (2015), p. 16 et 41 ; C. Rinaudo, « Qu'est-ce qu'un problème social. Les apports théoriques de la sociologie anglo-saxonne » (1995), p. 79 ; P. Lascoumes, P. Le Galès (2012), p. 34 et 69.

de problèmes » qui nomment la question, identifient des responsables du dommage et énoncent des revendications¹⁸. Howard Becker est sans doute le sociologue américain qui a le plus insisté sur le rôle de ces acteurs de « base » et a été attentif au déroulement des campagnes morales ou aux accusations de comportements déviants aux États-Unis¹⁹. Dans une approche plus large des entrepreneurs de cause, on repère des collectifs ou des réseaux qui cherchent à promouvoir des représentations spécifiques, à mobiliser pour diffuser leurs convictions et même à fonder des décisions politiques en influençant des institutions²⁰. Des acteurs reconnus comme experts et agissant comme « définisseurs de situations et de réponses » peuvent aussi jouer un rôle dans l'espace public en faisant état de leurs diagnostics sur des questions controversées²¹.

Ces analyses à dimension internationale nous suggèrent de mettre à l'épreuve la distinction de deux processus de politique éducative, en privilégiant une dimension cognitive caractérisée par l'analyse de la place occupée par les besoins éducatifs spéciaux dans les discours publics. Nous faisons l'hypothèse que l'importation de l'expression en France suit des processus sociopolitiques qui peuvent se schématiser par deux mouvements, l'un du bas en haut, l'autre du haut en bas. Dans le premier cas, agissent des acteurs « de base » impliqués dans la formation des professionnels de l'éducation et plus exactement de l'éducation spécialisée, ce sont des acteurs militants de la cause des besoins particuliers. Dans le deuxième cas, attesté par des textes officiels, le processus est plus classique : il provient de la hiérarchie administrative qui introduit secondairement et très partiellement le recours aux besoins particuliers, sans en faire un référentiel central.

Un premier processus *Bottom up*

Une question de vocabulaire, ou plutôt de traduction, se présente immédiatement : les besoins sont-ils « spéciaux » ou « particuliers » ? Quel transfert a été opéré pour passer de l'expression de langue anglaise et diffusée internationalement à l'usage devenu courant en français ? Vraisemblablement, ce transfert a eu lieu dans les interactions entre l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, créée en 1996, et le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) qui en était le représentant en France. Le vocabulaire du « spécial » restait trop marqué par l'histoire de l'enseignement ségrégatif des enfants handicapés pour qu'il soit adopté sans ambiguïté par une expression qui visait, au contraire, une ouverture vers les établissements scolaires ordinaires. En effet, les années 60 et suivantes ont été marquées en France par une profonde mise en doute du spécial - ségrégatif. L'usage du « particulier » au lieu du « spécial », au-delà de l'aspect rhétorique, venait à point nommé pour signifier une différence et non une exclusion.

Le CNEFEI, comme institut de formation spécialisée à dimension nationale, s'est fait le relais principal de l'innovation de l'expression « besoin éducatif particulier - BEP »²², en connexion avec des acteurs divers impliqués à différents niveaux dans le secteur

¹⁸ C'est le fameux triptyque en anglais : *naming, blaming, claiming*.

¹⁹ H. S. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (1985), p.171.

²⁰ Lascoumes, Le Gales (2012), p. 71.

²¹ Neveu, 2015, p. 53. Ces approches « par le bas » sont différentes de « la sociologie du guichet » où il s'agit d'analyser le rôle de fonctionnaires « au guichet » dans une administration qui reçoit des usagers. Voir : V. Dubois, *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, (2010).

²² CNEFEI, *Les besoins éducatifs particuliers. Textes fondamentaux européens et internationaux*, (2005).

intitulé à l'époque « adaptation et intégration scolaire » : des militants associatifs, des formateurs, des rééducateurs, des chercheurs, des inspecteurs à responsabilité locale, dont certains impliqués dans des collaborations internationales, par exemple avec l'Unesco. Ce sont les acteurs des formations professionnelles spécialisées au sein de l'éducation nationale qui ont été les utilisateurs et les diffuseurs principaux de l'expression et non les instances centrales ou même déconcentrées du ministère de l'éducation²³.

Deux documents des années 2000 sont emblématiques de cette diffusion des besoins particuliers. Un premier exemple est celui d'un numéro spécial de la revue du centre de formation déjà évoqué, précisément consacré aux besoins éducatifs particuliers²⁴. Une très large place y est consacrée aux témoignages européens sur les besoins éducatifs particuliers (Angleterre, Italie, Suède, Portugal, Allemagne, etc.). Cette mise en perspective internationale renforce le rôle de pivot du centre de formation et de sa revue dans l'importation légitimée de la notion. On y souligne que la notion est une « idée émergente » en France et que ce sont les réseaux de personnes ressources et non les injonctions légales et institutionnelles qui peuvent faire avancer de nouvelles conceptions ou de nouvelles pratiques²⁵. D'autres auteurs rappellent que l'expression permet de s'affranchir du modèle médical mais aussi d'adopter une approche par la situation de handicap ou de difficulté. La prise en compte du cadre contextuel ou relationnel ne situe plus la personne dans une caractérisation constitutionnelle et évite les risques de stigmatisation²⁶.

Un deuxième exemple est celui d'un travail collectif au sein d'une conférence dite de consensus portant sur la scolarisation des élèves « en situation de handicap »²⁷. Entre le document précédent et celui-ci, la loi de 2005 a entraîné une réflexion critique sur la définition du handicap inscrite dans la loi et a suscité un plus large débat sur les droits fondamentaux des personnes handicapées. Ce qui explique que la conférence de consensus ait eu comme premier objet central le handicap et même sa reformulation en termes de situation de handicap. En réalité, le bilan historique présenté et l'apport des expériences étrangères a vite mis l'accent sur la nécessité de reformuler les définitions : handicaps ou besoins éducatifs particuliers ? Selon la majorité des participants, le recours à la dernière formulation ouvrirait à l'élucidation des besoins d'apprentissage au-delà des troubles apparents et à l'adoption d'une visée universalisante de l'école. Selon les auteurs les plus convaincus, l'appropriation du nouveau vocable présenterait l'avantage de porter un regard neuf sur l'élève, quel qu'il soit, y compris en cas de maladie ou de handicap, de forger un langage commun « à l'abri des querelles de secret médical, des

Dans la suite du texte, nous utiliserons le sigle BEP par commodité rédactionnelle.

²³ Hypothèse confirmée par une analyse de contenu menée systématiquement par Marianne Woolven sur des documents d'archives dans la Bibliothèque nationale de France : Woolven (2021), p. 59.

²⁴ CNEFEI, (2005).

²⁵ C. Rault, « Les besoins éducatifs particuliers : une idée émergente » (2003).

²⁶ Par exemple : H. Benoit, « Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire » (2003). Ou encore, du même auteur : « Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? » (2019).

²⁷ É. Plaisance « Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation », (2009), p. 12. Une conférence de consensus était ainsi définie : « faire le point sur des questions qui suscitent débat, établir un état des connaissances, à la fois dans leurs convergences et dans leurs divergences, pour aboutir à des suggestions pour l'amélioration des savoirs mais aussi pour ouvrir des pistes pour l'action. » Dans le cas présenté, elle réunissait 12 personnes aux statuts professionnels différents et complétée par 5 conférenciers.

classifications, fussent-elles internationales, et des risques d'étiquetage », de suivre « les méandres du développement propre à chaque élève », et, bien entendu, d'entraîner démarches pédagogiques et formations professionnelles elles-mêmes enrichies par les échanges internationaux²⁸.

Dans les deux exemples précédents, nous avons affaire à un processus de réflexion critique, très ouverte à la collaboration internationale, qui implique des acteurs qui agissent « d'en bas », en dehors de contraintes administratives, mais dont on peut penser qu'ils ont permis d'influencer diversement et indirectement des cadres hiérarchiques en facilitant l'importation en France des manières innovantes pour penser :

- les handicaps et les difficultés scolaires par l'expression englobante des besoins éducatifs particuliers ;
- les politiques éducatives selon une orientation dite inclusive, plus que par l'intégration scolaire²⁹.

Ces exemples manifestent des types d'expertise très largement autonomes où des acteurs ont été diversement sollicités pour leurs compétences et même pour leur réputation dans le domaine, sans avoir été liés à une demande administrative venant d'en haut. Selon la typologie des expertises proposée par Robert Castel³⁰, nous serions ici face à des expertises « institutantes » ou « constituantes », où opèrent des choix de valeurs, différentes des expertises « mandatées » où le savoir expert est « pourvoyeur d'informations » dans une position d'extériorité par rapport à une institution demanderesse³¹.

Un deuxième processus *top down*

Dans le processus « de haut en bas », il s'agit de la diffusion de savoirs d'injonction administrative où la problématisation n'est plus de mise. Alors que les savoirs précédents sont des savoirs d'expertise documentés, des savoirs réflexifs mis en débat dans des réseaux, on passe à des savoirs normalisés sur les besoins particuliers, pris comme des

²⁸ Selon E. Zucman, par sa contribution à la conférence de consensus 2008, in E. Plaisance (2009), p.23-24. D'autres participants insistaient aussi sur la mise en connexion de la réflexion et de l'action, soutenues par l'exploration des besoins d'apprentissage et de nouvelles intelligibilités de l'activité de l'élève. La formation des maîtres pourrait alors s'ouvrir à une « forme de clinique professionnelle ».

²⁹ De nombreux acteurs, eux aussi souvent très proches des problématiques de la formation professionnelle des « maîtres », se sont aussi investis dans ces analyses critiques et dans la définition compréhensive des BEP en contrepoint du handicap, par exemple, S. Thomazet (2006, 2012) ; M. Caraglio (2006). S. Ebersold, J.-J., Detraux (2013) ; S. Ebersold, E. Plaisance, C. Zander (2016). Le repérage précis d'innovateurs qui ont pu influencer des importations au niveau des hiérarchies administratives resterait à développer par des études de cas.

³⁰ R. Castel, « L'expert mandaté et l'expert instituant » (1985). Voir aussi R. Castel, « La sociologie et la réponse à la demande sociale » (2002).

³¹ D'autres expertises que l'on pourrait nommer hybrides, sont à mi-chemin entre le travail du chercheur soumis à vérification académique et le travail de conseil et de suggestion en vue d'une application pratique. Le cas typique de ce type d'expertise s'exerce dans les situations où des réformes sont jugées nécessaires, par exemple pour l'amélioration des conditions de vie des personnes en situation de handicap. Jean-Yves Barreyre s'est ainsi attelé à cet objectif difficile de définir les besoins des personnes en action sociale et d'en tirer les conditions d'une observation partagée des situations de vie au bénéfice des personnes. J.-Y. Barreyre, C. Peintre, *Évaluer les besoins des personnes en action sociale. Enjeux, méthodologie, outils* (2004).

allants de soi.

Toutefois, les textes officiels qui se rapportent à l'éducation ou au handicap n'ont pas mis au centre de leurs propos les besoins particuliers. En ce sens, le statut de l'expression est radicalement différent de la notion de handicap dont on a pu dire qu'elle était devenue un « référentiel d'action publique » et que le handicap « avait fait loi »³². Les lois sur les personnes handicapées ou sur l'éducation ont bien traité, de manière très progressive, des orientations éducatives dites « inclusives » mais elles ne font allusion ni à la notion générale de besoin, ni à celle plus limitée de besoin éducatif. Les besoins éducatifs particuliers n'ont pas constitué une catégorie autonome³³.

La publication de circulaires ministérielles de l'éducation est une voie administrative traditionnelle « de haut en bas ». Révèle-t-elle une pénétration progressive des besoins éducatifs particuliers ? Le « cahier des charges » relatif aux contenus de formation dit « spécifique » publié en 2006 et destiné aux instituts de formation intitulés à l'époque « instituts de formation des maîtres » fait explicitement référence aux élèves à BEP. Il semble se dessiner timidement une option politique qui valoriserait la notion en développant une tentative de catégorisation qui établirait une sorte de continuum entre les difficultés scolaires³⁴. En réalité, la révision ultérieure de ces textes sur les formations associe nettement les besoins particuliers aux situations de handicap en lien avec la politique de l'école inclusive. En 2020, on peut lire dans un nouveau cahier des charges : « la mise en place de l'école inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée, au plus près de leurs besoins éducatifs particuliers. » De leur côté, les circulaires du ministère de l'éducation dites « de rentrée » sont des textes impositifs qui annoncent les axes principaux de la politique ministérielle à appliquer prochainement. Or, elles mettent sous silence la référence aux besoins particuliers, en consacrant l'expression, pourtant non validée par la loi, de « situation de handicap ». S'il est question de cohésion sociale ou d'école pleinement inclusive, d'égalité des chances ou de bien être, selon les circulaires, la référence aux besoins particuliers semble s'être estompée en ignorant les pratiques des professionnels de l'éducation qui y font pourtant référence de manière spontanée. De même, le « Vademecum de rentrée scolaire » édité en 2025 principalement par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) et secondairement par les ministères concernés, dont celui de l'éducation, met l'accent sur l'objectif de « sécuriser » la scolarisation des enfants en situation de handicap en se référant à une grille d'observation des compétences attendues d'un élève au regard des compétences attendues pour la plupart. Le BEP n'est évoqué que de manière très discrète au profit d'une valorisation de l'application numérique dite « parcours inclusif » et des renvois à de bonnes pratiques.

Ce sont les professionnels de l'enseignement spécialisé qui maintiennent le plus les préoccupations à la fois notionnelles et pratiques induites par la référence aux besoins

³² M. Chauvière, in C. Barral, F. Paterson, H.-J. Stiker, M. Chauvière, *L'institution du handicap. Le rôle des associations* (2000).

³³ Woolven (2021) : « Malgré une volonté de promotion de la notion par certains acteurs de l'éducation, les évolutions relèvent plus d'une inflexion d'ordre rhétorique que d'une transformation des dispositifs. Si l'on parle davantage d'élèves à BEP, ces derniers relèvent assez largement du handicap. » p. 61.

³⁴ Cité par M. Caraglio, « Situation de handicap et besoin éducatif particulier. Changement lexical ou bouleversement conceptuel ? », (2006), p. 474. Cette idée de continuum éventuel est très proche du rapport Warnock cité plus haut.

particuliers. Considérés officiellement comme experts dans l'analyse des besoins particuliers et dans les réponses à construire, ils représentent un secteur attaché à un renouvellement des débats critiques qui prolongeraient les premières importations de la notion par différents réseaux. Dans la période récente, les réseaux des professionnels de l'aide spécialisée et, plus précisément, la fédération nationale des rééducateurs de l'éducation nationale (FNAREN), ont maintenu ce même souci d'analyse critique des besoins particuliers en la mettant en regard de la rhétorique généralisée sur l'école inclusive³⁵.

Le moins que l'on puisse dire est que la voie administrative traditionnelle du « haut en bas », allant des responsables hiérarchiques vers les administrés, n'a guère été prolifique sur les besoins particuliers qui ont fait seulement une entrée discrète dans des textes de la fin des années 2000. Ultérieurement, et surtout à partir de la loi de 2005 sur les personnes handicapées, les références ont porté principalement sur la « situation de handicap ». De manière encore marginale, la « difficulté scolaire » est invoquée pour orienter le travail des professionnels spécialisés fonctionnant en réseau, précisément sur les élèves en difficulté (RASED)³⁶ et sur leur formation (diplôme du CAPPEI)³⁷. Si la notion plus globale de besoin apparaît au hasard des nouveaux ministres (par exemple avec la tentative controversée de l'instauration des groupes dits « de besoin »), c'est sans référence conceptuelle ni perspective de comparaison internationale pour asseoir une éventuelle réforme. Le maintien de la clarification des enjeux de connaissance sur la notion de besoin éducatif particulier émane encore aujourd'hui de professionnels dans leurs autonomies associatives ou syndicales, en contraste avec les responsables administratifs qui en paraissent bien distants.

Le temps des évaluations gestionnaires

Un troisième processus est à l'œuvre, bien différent des précédents, qui leur succède, et qui est en conformité avec les orientations gestionnaires contemporaines. Il émane d'une instance qui n'est ni associative ni ministérielle, mais d'un organisme public autonome institué en 2014 en charge du financement et de l'accompagnement des politiques publiques à destination des personnes âgées et handicapées. La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) se présente ainsi à la fois comme une caisse dans le sens financier du terme, principalement à destination des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), et comme un organisme de réflexion sur les mesures à adopter pour faciliter l'autonomie des personnes. Dans ce dernier cas, la CNSA a initié des rencontres internationales visant à préciser les modalités d'évaluation des besoins des personnes pour mettre en place les accompagnements. D'où la formule utilisée : « évaluer pour accompagner. »

Dans cette perspective d'évaluation, la CNSA a développé en 2008 un guide pour

³⁵ « Besoins éducatifs particuliers. Une notion incontournable ? » *L'ERRE* (2024).

³⁶ RASED : Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté. Les effectifs de ces réseaux (rééducateurs, psychologues) ont été très largement décimés sous la présidence de Sarkozy soucieux avant tout de l'efficacité sécuritaire et non des pratiques d'aide.

³⁷ Circulaire du 14/02/2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI). Il est révélateur que, dans ce texte, les besoins éducatifs spécialisés, bien que dument mentionnés, ne se réfèrent plus à une éventuelle continuité de différents cas d'élèves mais à des besoins rattachés à des situations de handicap, de grande difficulté scolaire, ou à une maladie. L'optique universaliste invoquée par le rapport Warnock semble bien éloignée.

repérer les besoins de compensation des personnes handicapées, la notion de compensation étant directement référée à la loi de 2005 sur les personnes handicapées³⁸. L'objectif affiché était de fournir un outil qui soit commun aux différentes maisons départementales des personnes handicapées en vertu d'une démarche d'équité du traitement des demandes de compensation sur l'ensemble du territoire. De manière clairement exprimée, il fallait normaliser les réponses possibles en explorant pour chaque personne des domaines d'application tels que le secteur professionnel, le scolaire, le médical, le contexte de vie. On voit donc que, dans une telle démarche, l'invocation des besoins de la personne est soumise à une procédure évaluative qui soumet l'observation à une normalisation des données³⁹.

Les besoins sont donc envahis par la perspective évaluative et gestionnaire, ce qui est un renversement considérable par rapport aux processus précédents, y compris le processus ministériel qui insérait le besoin éducatif dans les nécessités de formation professionnelle. Désormais, l'argument de l'efficacité et celui du traitement équitable prennent le dessus, comme dans l'ensemble des contraintes institutionnelles gagnées par la volonté d'uniformiser. Le credo moderniste de la gestion non seulement des choses mais aussi des hommes vient à point nommé pour subvertir les autonomies professionnelles et les réduire à l'application de critères planifiés d'en haut.

Sur les élèves solarisés, l'application d'une grille d'évaluation du même type a été entreprise et publiée en 2015 sous le titre « Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-SCO). »⁴⁰ On y retrouve l'argument de la nécessité d'homogénéisation et de coopération : avoir un langage commun, une observation partagée sur la situation d'un élève handicapé. Le recueil d'informations relatives au parcours de scolarisation ou de formation devrait permettre d'évaluer les besoins de compensation. Pratiquement, à partir de l'utilisation d'un manuel, les données recueillies sur un élève concernent les étapes de la scolarisation, les accompagnements, les aménagements pédagogiques et, sous l'angle du sujet élève, la réalisation d'activités en autonomie ou non. Le document final est censé être le document unique et synthétique qui accompagne la demande adressée à la maison départementale des personnes handicapées qui pourra identifier à son tour les besoins de compensation de l'élève et prendre des décisions d'orientation, en principe en concertation avec la famille.

Une analyse fort bien documentée de cette grille a été publiée sous la responsabilité d'un petit groupe de chercheurs, principalement de sociologues⁴¹. Les auteurs ont pris leurs distances par rapport à l'objectif affiché dans le projet initial de la grille, c'est-à-dire non de chercher à savoir si l'outil était efficace ou non, mais plutôt de comprendre ses modes d'appropriation par les acteurs de la scolarisation. La grille

³⁸ Selon le texte de la loi, ce n'est pas une compensation du handicap à proprement parler, mais une compensation des conséquences du handicap qui peuvent inclure aussi bien les aides matérielles que les aides humaines.

³⁹ Présentation du GEVA, document internet du 21 janvier 2016. « Si les réponses doivent être adaptées à la situation propre de la personne, les besoins, eux, doivent pouvoir être évalués avec la même intention globale et avec une même méthode. »

⁴⁰ Guide sous l'égide du CNSA en collaboration avec le ministère de l'Éducation. Arrêté du 06/02/2015, impliquant aussi d'autres ministères, dont celui des Affaires sociales.

⁴¹ Enquête menée de 2012 à 2016, publiée à l'INSHEA : M. Meziani, S. Ebersold, S. Mayol, R. Toledo, *Les conditions de mise en oeuvre du GEVA-SCO. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des enfants handicapés* (2016).

d'évaluation s'inscrit dans une perspective de rationalisation des critères descriptifs (mettre une croix dans une case) où les acteurs concernés doivent construire des consensus en vue de la transmission des expertises finales. Les principaux reproches adressés par les auteurs à l'application de la grille se résument à deux points qui rappellent étroitement les analyses critiques déjà apparues en Angleterre à propos des *special needs*. D'une part, la grille repose sur une vision individualisante des élèves, une conception essentialiste de leurs difficultés, attachées à eux-mêmes. D'autre part, malgré l'apparent souci des promoteurs de la grille de tenir compte des situations locales, le rôle de l'environnement est passé sous silence ou rabattu sur la conformité aux normes scolaires et à l'accomplissement du « métier d'élève ». La conception administrative et technique sous-jacente à la grille « perpétue une vision essentialiste de la difficulté scolaire privilégiant la compensation au détriment des facteurs propres à l'accessibilisation pédagogique et sociale de l'environnement scolaire. »⁴² Les mêmes auteurs précisent encore leurs critiques en ces termes, en citant Henri-Jacques Stiker⁴³ : « Le GEVA-SCO prolonge, dans une certaine mesure, la logique réadaptative au détriment de l'adaptation du système éducatif à l'hétérogénéité scolaire, telle que revendiquée par l'ambition inclusive. »⁴⁴ En conclusion, le rapport considère que l'utilisation concrète de la grille a mené les acteurs à prendre la notion de besoin appliquée aux élèves comme un besoin de service exprimé en termes d'aménagements individualisés ou de soutiens. Dès lors, les codes socio-scolaires s'appliquent en valorisant la performance, les facultés cognitives et les capacités sociales. Ajoutons que l'utilisation d'une grille normalisée d'items conduit inévitablement, malgré les bonnes intentions des initiateurs, à une vision très cadrée des personnes, fort différente d'une mise en récit de biographies, pourtant revendiquée par certains acteurs interviewés dans cette enquête qui mettent en valeur l'importance de la compréhension fine des personnes et des familles⁴⁵. On rejoint ici la nécessité de revaloriser le savoir narratif face à l'envahissement des procédures normalisantes et à l'enfermement dans des grilles. D'où ces revendications en faveur de la place du récit, par exemple chez Roland Gori : « ... nous devons redonner au récit et à la parole vivante, la place qui était la leur et que le système technicien de l'information tend à leur retirer »⁴⁶. Ou encore ces propos encore plus incisifs du même auteur citant Barbara Cassin : « Nous devons concrètement arrêter la folie évaluation, faire objection à toutes les échelles, tous les thermomètres, instrument de mesure et de torture, qui placent l'ensemble de nos vies derrière les grilles »⁴⁷.

Un autre projet sous le sigle SERAFIN-PH se situe dans la même perspective évaluatrice et gestionnaire mais il présente l'originalité d'aborder de front la question du besoin en tant que notion. Lancé à partir de 2014, le travail collectif vise la réforme de la tarification pour les établissements et services médicosociaux⁴⁸. Cette fois-ci, la CNSA est toujours partie prenante mais le ministère concerné n'est plus le ministère de

⁴² Selon Ebersold et Mayol, dans le rapport cité précédemment, (2016), p.70.

⁴³ H.-J. Stiker, *Corps infirmes et sociétés. Essai d'anthropologie historique* (1982), (2005).

⁴⁴ Ebersold, Mayol, rapport cité (2016), p.70-71.

⁴⁵ Sur la mise en récit pédagogique de l'élève dans les commentaires recueillis par les enquêteurs : Ebersold, Mayol (2016), p. 45 et suiv.

⁴⁶ R. Gori, *La dignité de penser* (2011), p.159.

⁴⁷ B. Cassin ed. *Derrière les grilles* (2012).

⁴⁸ SERAFIN-PH : Services et Établissements : Réforme pour une Adéquation des Financements aux parcours des Personnes Handicapées.

l'éducation mais celui des affaires sociales ou encore le secrétariat d'État chargé des personnes handicapées. Pour asseoir cet objectif à long terme, les initiateurs du projet mettent d'abord en chantier une réflexion sur la notion même de besoin en présupposant que les éclaircissements et surtout les classifications opérées sur les besoins des populations permettraient d'en tirer des conséquences solides sur les modalités de financement du secteur médico-social⁴⁹.

La justification avancée pour se centrer d'abord sur la notion de besoin est qu'en principe une appréciation des besoins des personnes doit présider à l'allocation de ressources dans le secteur. Or, le paysage actuel du secteur est estimé « cloisonné et morcelé » et ne répond pas à la demande d'équité de traitement. Au contraire, il engendre des inégalités non seulement sur le territoire mais surtout dans l'accompagnement des personnes : « pour être équitable, l'allocation de ressources liée à l'accompagnement doit être proportionnelle à la mesure des besoins des personnes accueillies⁵⁰. »

Le travail mené par le groupe consistait d'abord à définir le besoin en général pour élaborer une nomenclature de description des besoins⁵¹. Cette ambition menait à recenser les approches du besoin dans différentes disciplines (en économie, en psychologie) ou dans des champs d'intervention (dans le domaine sanitaire ou médico-social) et à reconnaître qu'il n'y a pas de définition unique du besoin. Cela menait à se rabattre sur l'apport de la classification multidimensionnelle dite CIF (Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé, 2001). Mais le poids du cadre législatif français (loi de 2005) obligeait à faire état des contraintes à la fois notionnelles et gestionnaires, complémentaires à la notion de besoin : par exemple les demandes adressées à la maison départementale des personnes handicapées, le projet ou le parcours de vie, le projet personnalisé de compensation. Des étapes administratives contraignantes se situeraient donc « en amont de la description des besoins » comme « des conditions nécessaires à la description des besoins. »⁵² La conclusion tirée de cette élaboration est que le critère essentiel du besoin réside dans l'écart à la norme pour réaliser une activité ou participer socialement⁵³.

Cette vision traditionnelle normalisatrice que l'on trouvait déjà dans la grille d'évaluation de la scolarisation est confirmée et repose sur l'assimilation de la norme à la conformité par rapport au plus grand nombre. La dimension de valeur et d'inventivité vitale inscrite dans une autre conception de la norme se trouve ici escamotée. En conséquence, les nomenclatures élaborées dans un grand luxe de détail visent à une description conformiste des besoins à disposition des différents partenaires : « une classification de l'ensemble des besoins qui pourraient se manifester chez les personnes⁵⁴. » On trouve ainsi une répartition des besoins entre ceux qui se réfèrent à la santé physique ou psychique, ceux qui ont trait à l'autonomie, enfin ceux du domaine de la participation sociale. Les besoins en lien avec la scolarisation et la formation font partie

⁴⁹ *Feuille de Route sur le projet de réforme tarifaire*. (2014). « Il s'agit de disposer d'un socle de connaissances commun entre tous, permettant une égale compréhension des objectifs de cette réforme et des raisons qui ont conduit à la mettre en œuvre, de son périmètre et de ses impacts. »

⁵⁰ *Ibid.*, p. 26.

⁵¹ *Partage de la sémantique et des objectifs de travail du groupe technique national : les besoins*. (2015).

⁵² *Ibid.*, p. 18.

⁵³ *Ibid.*, p. 20. « Dans ces conditions, le besoin se définit dans cet écart à la norme de réalisation en s'appuyant sur les capacités et potentialités, les habitudes et le projet de vie de la personne. »

⁵⁴ *Nomenclatures, besoins et prestations détaillées*, 27 avril 2018.

de cette dernière composante, mais dans un item secondaire et séparés des « besoins transversaux en matière d'apprentissages ». On remarque, d'une part, que l'expression de « besoin éducatif particulier » n'est pas mentionnée, d'autre part, que les correspondances suggérées sont celles de la Classification Internationale du Fonctionnement – CIF, citée plus haut, comme si les nomenclatures présentées redoublaient celles de la classification internationale. Ces différences s'expliquent par le fait que l'objectif de SERAFIN-PH est d'aboutir à un prolongement très pragmatique vers des nomenclatures de prestations tarifaires. La logique exprimée et de « s'attacher aux besoins pour pouvoir en déduire les prestations en réponse⁵⁵. » En d'autres termes, dans cette même logique, les prestations fournies doivent « combler les écarts » et se concrétiser par des estimations de coûts financiers. Des fiches détaillées sont fournies à l'appui de ce deuxième type de nomenclature, avec certains professionnels désignés comme destinataires, par exemple les psychologues, les pharmaciens, les rééducateurs etc. pour les prestations désignées globalement « de soins et d'accompagnement ». Enfin, pour couronner le tout, un dernier « bloc » est une description de modalités du pilotage et des « fonctions supports » : gestion, management, coopération. La logique managériale, mentionnée explicitement à la fin des nomenclatures, est donc ce qui gouverne l'ensemble de ce travail de description et de classification. Ce qui est parfois dénommé « dictionnaires » dans le texte publié est en réalité une mise à disposition bureaucratique d'orientations idéologiques en direction des acteurs professionnels qui se trouvent contraints et mis à distance de travaux scientifiques portant à la fois sur les personnes et sur leurs accompagnants.

En 2025, où en est le projet SERAFIN-PH ? Le modèle tarifaire suggéré par les nomenclatures devrait progressivement être mis en application dans les services et établissements. Il s'agirait de « passer d'une logique de gestion des flux à une gestion personnalisée, centré sur les projets de vie et les droits fondamentaux. » Les services et établissements sont appelés à s'inscrire dans ce projet dès maintenant en satisfaisant aux demandes d'information statistiques qui piloteront leurs futures dotations budgétaires (selon les prestations délivrées et le profil des personnes accompagnées)⁵⁶.

Le bilan à tirer de ces grilles d'évaluation est la radicale opposition entre deux types de classifications, celles qui sont guidées par le désir de connaître, et celles qui sont pilotées par le souci administratif de gérer et d'uniformiser. Dans le cas de SERAFIN-PH, une vaste et ambitieuse opération administrative s'est attelée à la tâche de définir les besoins pour les référer à de futures prestations tarifaires. Dans le cas des évaluations GEVA et GEVA-SCO, les grilles soumises aux divers acteurs sociaux ont eu pour ambition d'uniformiser les informations et de classer pour gérer au mieux. Très clairement, ces opérations de classement des besoins et ces grilles d'évaluation des personnes relèvent de ce que Pierre Bourdieu nomme « le système des schèmes classificatoires », qu'il oppose « à un système de classement fondé sur des principes explicites et explicitement concertés ». S'il doit y avoir une maîtrise savante, celle-ci « demande la construction d'un système de classement à la fois cohérent et adéquat à la réalité sociale⁵⁷. » Des analyses critiques sur les catégorisations dans le champ de l'intervention sociale parviennent à des oppositions du même ordre⁵⁸ : les catégories

⁵⁵ *Partage de la sémantique...* (2015), *op. cit.*, p.11.

⁵⁶ *Lettre sociale et médico-sociale. L'actualité des établissements sociaux et médico-sociaux*, (2025)

⁵⁷ P. Bourdieu, (1979), p. 550

⁵⁸ M. Chauvière, « Catégories et arguments dans le champ de l'intervention sociale (note de recherche) »,

analytiques comme instruments de connaissance ne sont pas assimilables à des catégories pragmatiques comme instruments hybrides mi-cognitifs mi-administratifs, encore moins à des catégories gestionnaires soumises à l'objectif de l'efficacité.

Conclusion générale

Dans la construction de la notion de besoin éducatif particulier, on est passé d'une réflexion psycho pédagogique amorcée en Angleterre pour éviter le vocable de la déficience, poursuivie en France par des acteurs impliqués dans la formation des professeurs et, plus encore, dans la formation des spécialistes de l'aide, à des orientations évaluatrices et gestionnaires sur le besoin de compensation du handicap, et finalement sur la définition de prestations financières. Devant un tel constat, on peut défendre l'idée d'une dérive de la réflexion d'origine vers une volonté administrative cadrée par les injonctions d'efficacité et d'uniformisation des pratiques. Les enjeux proprement cognitifs ont été progressivement mis en sommeil ou, plus exactement, soumis à des essais de définition et de classification des besoins, ils ont été submergés par des objectifs normatifs en vue des conséquences financières pour les établissements et services. La perspective réflexive sur la notion globale de besoin, parfois revendiquée, s'est trouvée parasitée par des perspectives d'un tout autre ordre, par la mise en chantier de nomenclatures visant des engagements financiers. Les besoins éducatifs particuliers et, plus généralement, les besoins, deviennent des savoirs non questionnés, car d'évidence hiérarchique. Les savoirs sollicités basculent de savoirs réflexifs et critiques vers des savoirs normalisés d'institutions et vers des injonctions administratives. Dans la construction politique des besoins particuliers, le vent a tourné en faveur de la gestion des hommes. Dans ces opérations, les acteurs concernés changent à leur tour, ce ne sont plus des chercheurs qui sont à l'œuvre, ni même des experts sollicités pour participer et fournir leur analyse selon leur champ de savoir, mais des administrateurs attentifs aux dispositifs législatifs et réglementaires et à leur application⁵⁹.

On constate aussi que la notion d'inclusion scolaire a pris le dessus sur celle de besoin éducatif particulier, surtout depuis la loi de 2013 sur la refondation de l'École de la République. Mais cette extension du vocable de l'inclusion ou de l'expression d'éducation inclusive, diffusée internationalement, prête à de nombreuses équivoques et présente à son tour des risques de dérives gestionnaires au détriment d'approches cliniques attentives aux personnes elles-mêmes. En ce sens, l'analyse de la construction du besoin éducatif particulier peut être considérée comme une contribution à une critique de la raison inclusive dans le champ de l'éducation, si l'on entend par critique non une vision en négatif, mais la recherche des conditions de possibilité de l'éducation inclusive visant la diversité des personnes⁶⁰.

2009 ; M. Chauvière, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation* (2007), (2010) ; M. Chauvière, « Du social comme réalisation et du social comme travail. L'hypothèse d'une bipolarité en crise » (2005).

⁵⁹ Le discours de la « désinstitutionnalisation » est aussi devenu une rhétorique courante qui masque les idéologies gestionnaires. Voir É. Plaisance, « Faut-il tuer les institutions ? Discours émancipateur ou discours gestionnaire ? » (2014)

⁶⁰ É. Plaisance, *De la raison inclusive à une éthique de la reconnaissance* (2025).

Références bibliographiques

- ALIX S-A., KAHN P., éd, 2003, « Éditorial. Pour une histoire transnationale de l'éducation », *Recherches en éducation*, n°50 (en ligne, consulté le 4 août 2025).
- ARMSTRONG D., 1995, *Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special educational Needs*, London and New York, Routledge.
- ARMSTRONG F., 2000, « Les paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre », in Chauvière M., Plaisance, E., éd, 2000, *L'École face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris, Presses Universitaires de France, p. 117-132.
- ARMSTRONG F., 2003, « Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire britannique ». *La Nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, n°22 (numéro spécial "besoins éducatifs particuliers"), p. 9-17.
- BARRAL C., PATERSON F., STIKER H.-J., CHAUVIERE M., éd, 2000, *L'Institution du handicap. Le rôle des associations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BARREYRE J.-Y., PEINTRE C., 2004, *Évaluer les besoins des personnes en action sociale. Enjeux, méthodologie, outils*, Paris, Dunod.
- BAUDOT P.-Y., FILLION E., 2021, *Le Handicap cause politique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BECKER H.S., éd, 1966, *Social Problems. A Modern Approach*. New York, John Wiley and Sons.
- BECKER H.S., 1985, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié (Première édition en anglais 1963).
- BENOIT H., 2003, « Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? », *La Nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, n°22, p. 81-88.
- BENOIT H., 2019, « Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? », *Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations*, n°11, p.61-83.
- « Besoins éducatifs particuliers. Une notion incontournable ? » *L'ERRE*, Publication de la Fédération nationale des rééducateurs de l'éducation nationale (FNAREN), 2004.
- BOURDIEU P., 1979, *La Distinction, Critique sociale du jugement*. Paris, Éditions de Minuit.
- CARAGLIO M., 2006, « Situation de handicap et besoin éducatif particulier. Changement lexical ou bouleversement conceptuel ? », *Les Temps Modernes*, n°637- 638 - 639, p. 443-478.
- CASSIN B. éd., 2012. *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*, Paris, Mille et une nuits, Appel des appels.
- CASTEL R., 1985, « L'expert mandaté et l'expert instituant », in : *Situations d'expertise et Socialisation des savoirs*, Actes de la table ronde organisée par le CRESAL (Centre de Recherches et d'Études Sociologiques Appliquées de la Loire) à Saint-Étienne, 14 et 15 mars 1985, p. 81.
- CASTEL R., 2002, « La sociologie et la réponse à la demande sociale », in : Lahire B., éd, *À quoi sert la sociologie*, Paris, La Découverte, p. 67-76.
- CHAUVIERE M., PLAISANCE E., éd, 2000, *L'École face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- CHAUVIERE M., PLAISANCE E., 2003, « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », in : Chatelanat G., Pelgrims G., éd, *Éducation et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations*, Bruxelles, De

Boeck, p. 29-55.

CHAUVIERE M., 2009. « Catégories et arguments dans le champ de l'intervention sociale (note de recherche) », *La Nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, n°47, p. 227-236.

CHAUVIERE M., 2007, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, (2010).

CHAUVIERE M., 2025, « Du social comme réalisation et du social comme travail. L'hypothèse d'une bipolarité en crise » in : Depenne D., Chauvière M., Trapon M., éd, 2025, *L'Enfant sauvage de l'État social. Quatre essais sur l'hypothèse travail social*, Paris, L'Harmattan, p. 59-97.

CNEFEI-Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, 2005, *Les besoins éducatifs particuliers. Textes fondamentaux européens et internationaux*, Suresnes, CNEFEI.

DUBOIS V., 1999, *La Vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris Economica.

EBERSOLD S., 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*, vol 7, n°2 (Numéro thématique 'Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers'), p. 102-115.

EBERSOLD S., PLAISANCE E., ZANDER C., 2016. *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport pour la Conférence de comparaisons internationales. Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Paris.

EVANS P., 2000, « À l'épreuve de la quantification dans huit pays », in : Chauvière M., Plaisance, E., éd, *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?* Paris, Presses Universitaires de France, p. 103-116.

GARDOU C., POIZAT D., éd, 2007, *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* Toulouse, Éditions érès.

GORI R., 2011, *La Dignité de penser*, Les liens qui libèrent.

LASCOUMES P., LE GALES P., 2012, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin. Les besoins éducatifs particuliers, 2003, *La Nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, n°22 (numéro spécial).

MEZIANI M., EBERSOLD S., MAYOL S., TOLEDO R., 2016, *Les Conditions de mise en œuvre du GEVA SCO. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*, Suresnes, INSHEA.

MULLER P., 2005, « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, vol. LV, n° 1, p. 155-187.

NEVEU E., 2015, *Sociologie politique des problèmes publics*, Paris, Armand Colin.

PASSONE E. F. K., 2013, « Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais », *Cadernos de pesquisa*, v. 43, n°149, p. 596-613.

PLAISANCE E., 2004, « Comparer et produire des indicateurs internationaux », in Poizat D., éd., *Education et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*, Toulouse, Érès, p. 163-174.

PLAISANCE, E., 2009, « Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 2009, n°61, p. 11-40.

- PLAISANCE E., 2012, « Special educational needs selon Mary Warnock : auto critique ou reniement ? » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 217-223.
- PLAISANCE E., 2014, « Faut-il tuer les institutions ? Discours émancipateur ou discours gestionnaire ? » in : Legros P., éd, *Les Processus discriminatoires des politiques du handicap*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 77-96.
- PLAISANCE E., 2025, *De la raison inclusive à une éthique de la reconnaissance*, Toulouse, Érès.
- RAULT C., 2003, « Les besoins éducatifs particuliers : une idée émergente », *La Nouvelle Revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, n°22 (numéro spécial), p. 5-8.
- RINAUDO C., 1995, Qu'est-ce qu'un problème social ? Les apports théoriques de la sociologie anglo-saxonne. *Cahiers de l'URMIS*, n°1, p.72-87. <halshs-00083419>
- STIKER H.-J., 2005, *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*, Paris, Dunod (première édition 1982, Aubier-Montaigne)
- TERZI L., éd. 2010, *Special Educational Needs. A New Look*, London-New York, Continuum International Publishing Group.
- THOMAZET S., 2006, « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le Français aujourd'hui*, n° 152, p. 19-27.
- THOMAZET S., 2012, « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers », *Le français aujourd'hui*, n° 177, p. 11-17.
- TOMLINSON S., 1982, *Sociology of Special Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- TOMLINSON S., 1988, « Special educational needs. The implementation of the Education Act 1981 », *Journal of Education Policy*, n°3(1), p. 51-58.
- VAN ZANTEN A., 2004, *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- UNESCO, 1994 *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*, Paris, Unesco. Site Internet : <<http://www.unesco.ch/pdf/salamanca>>
- UNESCO, 2009, *Principes de base pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, Unesco. Code : ED.2009/WS/31.
- WARNOCK, M., éd. 1978, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, HMSO.
- WOOLVEN M. 2021, « La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire », *Agora*, n°87, p. 51-64.

Textes administratifs

GEVA

- GEVA (Guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées)
- GEVA-SCO (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation)
- CNSA., 2010, *Rapport sur appropriation du GEVA. Guide d'évaluation des besoins en compensation des personnes handicapées*.
- CNSA., 2012, *Manuel GEVA-Scolarisation*.
- CNSA., 2012, Évaluer les besoins de compensation. *Les cahiers pédagogiques de la CNSA. Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-SCO)*, Arrêté du ministère de l'Éducation, 6-2-2015, J.O. du 11-2-2015.

Contribution à une critique de la raison inclusive

GEVA-SCO. Scolarisation. *Manuel d'utilisation du GEVA-SCO*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, CNSA septembre 2016.
CNSA. *Vademecum de rentrée scolaire*, avril 2025.

SERAFIN-PH

Feuille de route Projet de réforme de la tarification des établissements et services médico-sociaux pour personnes handicapées, ministère des Affaires sociales, Direction générale de la cohésion sociale (DGCS), CNSA novembre 2014.

Lettre sociale et médico-sociale. L'actualité des établissements sociaux et médico-sociaux, n°12, 06/25 <www.orcom.fr>

Partage de la sémantique et des objectifs de travail. Direction générale de la cohésion sociale (DGCS), CNSA 24/02/2015.

SERAFIN-PH Nomenclatures, besoins et prestations détaillées. Comité stratégique du 27 avril 2018. Secrétariat chargé des personnes handicapées. CNSA.