



ELSEVIER

Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com

ScienceDirect

et également disponible sur www.em-consulte.com



Research paper

Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ? La part d'aléatoire du signalement pour une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée dans un canton suisse



*Who are the students with special educational needs?
The random share of reporting for a measure of enhanced support for special education in a Swiss canton*

Isabelle Noël

Unité de recherche Inégalités, diversité et institution scolaire (IDIS) et Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), Haute École pédagogique Fribourg, rue de Morat, 36, 1700 Fribourg, Suisse

INFO ARTICLE

Historique de l'article :

Reçu le 26 juin 2020

Accepté le 24 novembre 2020

Disponible sur Internet le 9 février 2021

Mots clés :

Besoins éducatifs particuliers

Identification

Institution scolaire

Éducation inclusive

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous questionnons la notion de besoins éducatifs particuliers, utilisée actuellement en Suisse, en revenant sur ses fondements historiques et en développant les principaux enjeux et problématiques qu'elle soulève. Nous présentons ensuite les résultats d'une recherche compréhensive visant à décrire les facteurs qui incitent les enseignants à signaler un élève pour une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR) durant la scolarité obligatoire dans un canton suisse. À partir de l'analyse de contenu des fiches de signalement pour une MAR produites durant l'année scolaire 2016–2017, ainsi que d'entretiens compréhensifs menés auprès d'enseignants titulaires, nous montrons en quoi il y a une part d'aléatoire dans le fait d'être désigné pour une MAR et discutons de façon critique le rôle de l'institution scolaire et de ses acteurs dans ce processus.

© 2020 Association ALTER. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Adresse e-mail : isabelle.noel@edufri.ch

<https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.11.001>

1875-0672/© 2020 Association ALTER. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

A B S T R A C T

Keywords:

Special educational needs
 Identification
 Educational institution
 Inclusive education

In this article, we begin by questioning the notion of special educational needs, which is used today in Switzerland, by going back over its historical foundations and developing the main issues and problems it raises. We then present the results of a comprehensive research aimed at uncovering the factors at work in the process of designating certain students for an enhanced special education support measure during their compulsory schooling. On the basis of a content analysis of the reports for an enhanced special education support measure produced during the 2016–2017 school year in a Swiss canton, as well as comprehensive interviews conducted with permanent teachers, we highlight various factors that can lead to the designation of a student for an enhanced special education support measure. We show how there is a degree of randomness in being designated for a special education support measure and critically discuss the role of the school institution and its actors in this process.

© 2020 Association ALTER. Published by Elsevier Masson SAS.
 All rights reserved.

1. Introduction

Les approches biomédicales, sociales ou écologiques à la base des interventions dans le domaine de la pédagogie spécialisée s'appuient sur des visions différentes concernant le rôle et l'importance des caractéristiques individuelles et environnementales. Le déplacement progressif d'une vision attribuant à l'enfant l'origine de ses difficultés, à des postures davantage systémiques envisageant l'interaction entre les caractéristiques personnelles et environnementales (voir par exemple [Fougeyrollas, 2010](#)) a incité de nombreux chercheurs à se pencher sur les facteurs environnementaux scolaires favorisant la progression de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques. C'est notamment le projet de l'éducation inclusive en tant que « processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants » ([Unesco, 2017, p. 7](#)).

Depuis plus d'un quart de siècle, cette évolution d'une vision centrée sur l'enfant à une vision qui demande de prendre en compte l'interaction entre les différents facteurs a eu des impacts, notamment sur la manière de concevoir les catégories et les terminologies. De nouvelles classifications ont vu le jour, à l'image de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé qui s'inscrit dans une approche biopsychosociale ([OMS, 2001](#)). La plupart des pays de l'OCDE ont pris des décisions afin de réformer leurs systèmes éducatifs sur la base du droit fondamental à une éducation inclusive ([Ebersold, Plaisance, & Zander, 2016](#)). La Suisse a quant à elle mis en œuvre une réforme du financement et de l'organisation de tout le domaine de la pédagogie spécialisée ; dans ce cadre-là, elle a officiellement adopté la notion de *besoins éducatifs particuliers* ([CDIP, 2007b](#)) pour qualifier les élèves qui « ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire » (p. 1). Nous discutons dans la section suivante de cet article¹ la genèse ainsi que le développement de cette notion, en mobilisant essentiellement le cadre théorique de l'évolution des conceptions du handicap, d'un modèle biomédical à un modèle biopsychosocial.

¹ Cet article complète un premier article issu de la même recherche et publié dans la *Revue des sciences de l'éducation* de McGill en 2019. Le premier article porte sur la fiche de signalement et les raisons invoquées dans cette fiche pour justifier le signalement. Cet article porte sur les facteurs qui incitent les enseignants à signaler un élève pour une MAR.

2. Problématisation autour de la notion de besoins éducatifs particuliers

2.1. Une notion floue et polysémique

Historiquement, la notion de « special educational needs » apparaît pour la première fois en Angleterre dans un rapport datant de 1978, rapport mieux connu sous le nom de « rapport Warnock » ([Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978](#)). L'enjeu d'alors consistait à déjouer les risques de marginalisation dus à l'existence de filières spécialisées séparées, en privilégiant une analyse sociale et pédagogique du handicap. La notion de *besoin éducatif spécial* a donc d'abord pris appui sur une critique de la perspective biomédicale, centrée sur les caractéristiques individuelles. Par la suite, cette référence au spécial s'est vue progressivement gommée dans la plupart des pays industrialisés qui ont opté, à l'image de la Suisse, pour la notion de *besoins éducatifs particuliers*, « comme s'il s'agissait de tourner le dos au passé de nos institutions et de nos pratiques » ([Plaisance, 2011](#), p. 321). Ceci a engendré un certain flou, malgré les tentatives de clarifications scientifiques (voir par exemple [Armstrong, 2003](#)). Se dégagent alors deux tendances : une restriction de cette appellation aux enfants ou personnes vivant à des degrés divers avec un handicap reconnu ou son extension à d'autres publics sans handicaps avérés tels que les migrants ou minorités faisant face à des désavantages sociaux. C'est ce que montrent, par exemple, [Ebersold, Schmitt, et Priestley \(2011\)](#) à partir des bilans de l'OCDE : certains pays utilisent la notion de besoin éducatif particulier encore essentiellement en référence à un modèle biomédical, dans une forme de substitution au terme classique de handicap, alors que d'autres ont adopté une conception beaucoup plus large, en référence à des modèles de type biopsychosocial où des besoins éducatifs particuliers peuvent également résulter de l'interaction entre des facteurs individuels et contextuels, sans forcément qu'une déficience ne soit formellement identifiée. De ce fait, le pourcentage d'élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers diffère encore à l'heure actuelle de façon considérable selon les pays ([European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020](#)). De plus, dans la plupart des systèmes scolaires, la reconnaissance formelle de besoins éducatifs particuliers donne droit à une mesure de soutien pour l'élève. Alors que les situations de handicap clairement diagnostiquées ne posent généralement pas de problème (troubles sensoriels, déficience intellectuelle, troubles du spectre de l'autisme, etc.), cela n'est plus le cas pour les élèves ayant des troubles de l'apprentissage et/ou du comportement pour qui les critères d'attribution de soutien supplémentaire sont peu clairs ([Ebersold & Detraux, 2013](#)). Le pourcentage d'élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers diffère donc aussi selon les perceptions des enseignants et des organes décisionnels octroyant les mesures.

Selon une étude de [Croll et Moses \(2003\)](#) menée au Royaume-Uni, le pourcentage moyen d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers par les enseignants au sein de leur classe était de 26 %. Notons cependant que le nombre d'élèves identifiés variait de 4 % à 69 % selon les enseignants interrogés. [Van der Veen, Smeets, & Derricks \(2010\)](#) ont obtenu un chiffre proche dans le cadre de leur étude menée aux Pays-Bas : 25 % des élèves ont été considérés comme tels par leurs enseignants. Une étude de [Smeets et Roeleveld \(2016\)](#) menée également aux Pays-Bas a ceci d'intéressant qu'elle a récolté des données auprès d'enseignants en deux temps. La moyenne d'élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers par les enseignants interrogés avoisinait également les 25 % ; cependant, un pourcentage important d'élèves qui avaient été identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers lors du premier temps de mesure ne l'étaient plus comme tels trois ans plus tard. Inversement, certains élèves n'ont été identifiés que lors du deuxième temps de mesure. Quant à [Pijl, Frostad, et Flem \(2008\)](#), ils ont enquêté auprès d'enseignants norvégiens qui eux ont identifié 8 % en moyenne de leurs élèves comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Alors que ces quelques études citées en exemple témoignent du large spectre d'interprétation de la notion de besoins éducatifs particuliers par les enseignants, d'autres mettent en évidence la diversité des profils des enfants identifiés. Dans une étude menée aux Pays-Bas, [Bruggink et al. \(2013\)](#) ont interrogé cinquante-deux enseignants primaires. Au final, le groupe identifié par les enseignants comme ayant des besoins particuliers était très hétérogène, incluant des élèves ayant des difficultés et des élèves ayant de la facilité, mais principalement des élèves sans diagnostic. Dans l'étude de [Van der Veen et al. \(2010\)](#), les problèmes perçus au niveau de la langue et des mathématiques, ainsi que l'attitude

au travail, sont ressortis comme les critères principaux justifiant un signalement. Mais des facteurs contextuels tels que le niveau d'éducation des parents ou le nombre d'élèves en difficulté dans la classe influençaient également le fait de désigner un élève comme ayant des besoins éducatifs particuliers ou non.

Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont donc à considérer non pas comme un groupe homogène pouvant être défini de manière catégorielle, mais comme un groupe caractérisé par un très large spectre de besoins touchant tant aux sphères personnelles, familiales que scolaires. Ceci rejoint le constat de [Frاندji et Rochex \(2011\)](#) pour qui « la catégorie des special needs est devenue très étendue, associant des critères médicaux, sociaux, culturels, économiques, géographiques et scolaires pour la désignation d'ensembles parfois assez hétéroclites, mais toujours marqués par un écart à la norme » (p. 102). Le flou entourant la notion de besoins éducatifs particuliers a également engendré une augmentation progressive des élèves désignés comme tels, phénomènes que nous approfondissons dans la section suivante.

2.2. Un accroissement des identifications masquant d'autres phénomènes

Dans une étude récente menée en Rhénanie du Nord, [Barow et Östlund \(2019\)](#) relèvent le taux d'élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers : de 4,4 % en 1991, il est passé à 5 % en 2001, à 6,5 % en 2011, pour atteindre 7,8 % en 2017. Auparavant, d'autres études menées dans des contextes différents avaient déjà montré une augmentation des élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (voir notamment [Croll & Moses, 2003](#) ; [Graham & Jahnuکainen, 2011](#) ; [Graham & Sweller, 2011](#)). Selon [Graham et Jahnuکainen \(2011\)](#), ceci est consécutif aux changements de politiques éducatives en faveur de l'inclusion scolaire : ces changements ont contribué, dans les trois pays où les statistiques et les juridictions ont été étudiés (Australie, Canada et Finlande), à une augmentation significative des diagnostics et des signalements. Dans leur étude menée en Angleterre, [Croll et Moses \(2003\)](#) étaient déjà arrivés aux mêmes constats, montrant l'augmentation des identifications suite à la mise en œuvre de la *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* ([Department for Education \[DfE\], 1994](#)). Ceci nous amène à considérer la part de construction sociale inhérente à l'identification des élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers mise en évidence par de nombreux chercheurs (voir notamment [Dudley-Marling, 2004](#) ; [Lavoie et al., 2013](#) ; [Noël, 2019](#)). Si les processus de signalement s'inscrivent dans l'optique du droit des élèves à bénéficier de mesures répondant à leurs besoins, ils sont en effet également révélateurs de la manière dont l'institution scolaire et ses différents acteurs traitent et gèrent la question des différences et de la diversité des élèves. L'identification de besoins éducatifs particuliers a ainsi, et peut-être même surtout à voir avec la capacité des enseignants et des établissements scolaires à adapter l'enseignement, le curriculum et l'organisation à la diversité des élèves ([Ebersold & Detraux, 2013](#)). Selon l'étude menée par [Ho \(2004\)](#), la catégorisation « troubles d'apprentissage » sert très souvent de prétexte aux responsables scolaires et aux législateurs pour adopter un modèle biomédical et ignorer d'autres problèmes liés aux systèmes éducatifs et sociaux qui contribuent aux difficultés d'apprentissage des élèves. De plus, lorsque le financement de mesures est lié à des catégories d'incapacité, cela semble favoriser la mise en évidence de déficiences chez les élèves. Le risque existe alors d'identifier des besoins éducatifs particuliers d'abord dans le but, avoué ou non, d'obtenir des ressources supplémentaires pour l'enfant, mais aussi pour soi en tant qu'enseignant ([Ebersold & Detraux, 2013](#)). De ce fait, bien que les systèmes de classification soient prévus pour allouer les ressources disponibles et déployer plus largement l'expertise professionnelle, ils peuvent également être utilisés pour déléguer la responsabilité d'un groupe de professionnels à un autre, voire séparer certains élèves ([Florian et al., 2006](#)). À ce titre, rappelons que certains groupes d'élèves sont depuis longtemps davantage orientés vers l'enseignement spécialisé :

- les élèves issus de classes sociales défavorisées et/ou de la migration ([Banks et al., 2012](#) ; [Skiba et al., 2005](#)) ;
- les garçons ([Banks et al., 2012](#) ; [Bruggink et al., 2013](#) ; [Hibel et al., 2010](#)) ;
- les élèves montrant des comportements dérangeants ([Croll & Moses, 2003](#)).

Bélanger (2002) a notamment montré comment on assiste, dans certains cas, à un « bricolage identificatoire » où des éléments personnels et familiaux servent d'explication ou de justification à ce type d'orientation.

Au regard de ce qui précède, une chose est sûre : la notion de besoins éducatifs particuliers n'a pas rempli les fonctions pour lesquelles elle avait été pensée au départ. Cette notion devait d'abord être un nouvel outil pour penser l'action, en prenant en compte l'interaction entre les facteurs individuels et contextuels (Pelgrims, 2011), et non un outil pour désigner davantage d'élèves ou renvoyer à d'autres la responsabilité de leur prise en charge. En effet, la notion de besoin a ceci d'intéressant qu'elle permet de dissocier la nature des difficultés du traitement, celles-ci n'indiquant pas à elles seules la conduite à adopter avec l'élève (Benoît, 2003 ; Lavoie et al., 2013). La notion de besoins éducatifs particuliers ne semble pas non plus avoir permis d'enrayer les phénomènes de catégorisation et de stigmatisation, son usage actuel se substituant encore régulièrement au terme de handicap, en pointant surtout les manques individuels et l'écart à la norme (Plaisance, 2009).

3. Une recherche sur le signalement d'élèves pour une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR) dans un canton² suisse

À l'instar de nombreuses régions du monde, la Suisse a repensé son système scolaire suite à une réforme votée par le peuple suisse en 2004. Un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée a alors été édité par la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP, 2007a). Ce cadre national demande d'adopter officiellement le terme de besoins éducatifs particuliers (CDIP, 2007a) et stipule que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » (CDIP, 2007a, art. 2). Pour soutenir la visée intégrative, l'Accord intercantonal (CDIP, 2007a) prévoit d'abord des mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée (MAO). Cependant, « lorsque les mesures octroyées dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures d'aide renforcées (MAR) doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels » (CDIP, 2007a, p. 3). La Suisse étant constituée de vingt-six cantons avec des systèmes éducatifs harmonisés au niveau fédéral, chaque canton signataire de l'Accord intercantonal détaille les MAO et les MAR dans son propre concept cantonal de pédagogie spécialisée : les grands principes de l'Accord intercantonal doivent être respectés, mais certaines spécificités cantonales peuvent apparaître. S'agissant du canton où se déroule la recherche, les MAR sont destinées aux « élèves en situation de handicap qui sont entravés dans leurs possibilités de développement et qui ne peuvent pas participer à l'enseignement de l'école ordinaire » (Direction de l'Instruction publique, de la culture et des sports [DICS], 2016, p. 33).

L'Accord intercantonal (CDIP, 2007a) prévoit une procédure d'évaluation standardisée (PES) pour l'attribution des MAR. La PES prend appui sur la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001), basée sur une approche biopsychosociale : non seulement les compétences et difficultés de l'enfant ou du jeune doivent être considérées pour l'octroi d'une MAR, mais également les caractéristiques de son environnement familial et scolaire. Dans le canton concerné par cette recherche, une cellule d'évaluation cantonale comportant plusieurs professionnels représentant les domaines scolaire et pédaogo-thérapeutique s'en charge (DICS, 2018, art. 31). Concrètement, pour effectuer une demande de MAR, l'enseignant, en collaboration avec le réseau, complète une fiche de signalement appelée fiche 125. La fiche 125 a été conçue par les autorités scolaires afin de rendre compte des ressources et limitations de l'élève, et de celles du contexte, afin d'avoir suffisamment d'éléments pour l'analyse dans le cadre de la PES. La cellule d'évaluation examine alors chaque demande selon les critères décrits dans la PES (CDIP, 2014). Elle formule ensuite une proposition à l'intention des autorités scolaires. Lorsque la proposition est validée par les autorités et que l'élève a droit à une MAR, il bénéficie dès la rentrée scolaire suivante d'une telle mesure en classe ordinaire ou dans une école spécialisée, ainsi que d'un projet pédagogique individualisé (DICS, 2018). Sachant que le nombre de demandes MAR est

² La Suisse compte 26 cantons ayant chacun leur propre système scolaire. Afin de garantir une certaine harmonisation, des accords et concordats sont édictés au niveau fédéral.

en augmentation constante ces dix dernières années (chiffres transmis par le Service d'enseignement spécialisé et des mesures d'aide du canton concerné par la recherche), cet article porte sur les facteurs qui incitent les enseignants à signaler un élève pour une MAR.

4. Méthodologie

Afin de pouvoir décrire et mieux comprendre les facteurs qui incitent les enseignants à signaler un élève pour une MAR, nous nous basons sur deux types de données : des données extraites de fiches 125 complétées et des données issues d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) menés auprès de onze enseignants titulaires. Les onze enseignants titulaires interrogés ont tous déjà signalé des élèves pour des MAR au cours de leur carrière. Cependant, ils n'ont pas forcément signalé un élève durant l'année scolaire 2016–2017, année pour laquelle nous avons eu l'autorisation d'accéder à toutes les fiches 125 pour analyse. S'agissant du choix des enseignants pour les entretiens, nous avons sollicité des enseignants qui accueillent des stagiaires de l'institut de formation des enseignants dans laquelle nous travaillons et qui étaient intéressés à s'exprimer dans le cadre de cette recherche.

Les données des fiches 125 constituent des données sensibles au sens de l'article 3c) de la Loi fédérale sur la protection des données (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 1992). De ce fait, les démarches d'autorisation spécifiques ont été menées auprès des autorités scolaires compétentes. En tant que chercheur, nous nous sommes formellement engagée à respecter le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques (Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin [CDHEP], 2002), ainsi que la Loi fédérale sur la protection des données (LPrD). D'un point de vue opérationnel, toutes les données personnelles liées à l'identification d'un élève ou de sa famille ont été effacées sur les fiches 125. Au final, nous avons obtenu l'accès à l'ensemble des fiches 125 produites pour une année scolaire ($n=293$) et demandant une MAR pour un élève, ceci pour tous les degrés de la scolarité obligatoire du canton concerné, de la 1H à la 11H (le système scolaire suisse comprend 11 années de scolarité obligatoire selon le concordat Harnos, d'où le H). Les fiches 125 contiennent les rubriques suivantes :

- des données de base telles que les coordonnées des différents partenaires du réseau (l'élève, les parents, l'enseignant titulaire, l'établissement scolaire et son directeur, éventuellement d'autres thérapeutes ou professionnels d'ores et déjà impliqués dans le suivi de l'élève) ;
- des données propres à l'environnement scolaire, aux difficultés et ressources de l'élève, aux problèmes que l'enseignant rencontre avec l'élève, à ce qui a déjà été mis en place en terme de différenciation pédagogique et d'autres mesures ;
- une synthèse de la ou des séances ayant réuni les différents partenaires du réseau ;
- l'avis ou le ressenti des différents partenaires concernant la mise en place d'une MAR ;
- le choix du type de MAR souhaité (soit une mesure intégrative dispensée par un enseignant spécialisé dans la classe ordinaire, soit la scolarisation dans une école spécialisée).

L'approche adoptée dans cette recherche se veut descriptive et compréhensive au sens où l'entendent Charmillot et Dayer (2007) : il s'agit pour le chercheur de dégager « la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations attribuées à l'agir, ainsi que sur la mise au jour de la logique collective que constitue l'activité sociale » (p. 126). C'est dans cette optique que nous avons mené une analyse du contenu des fiches 125 et des entretiens, en prenant appui sur le modèle itératif de Miles et Huberman (2003). Les données provenant des fiches de signalement ont tout d'abord été condensées, ordonnées et codées au moyen du logiciel N'Vivo : de manière essentiellement inductive, nous avons mis à jour différents facteurs influençant les décisions de signalement par les enseignants. Des manières de représenter certaines régularités liant les phénomènes entre eux ont été progressivement conçues, tout en revenant sans cesse aux contenus des fiches 125 et des entretiens afin de tester les significations proposées et de vérifier que les conclusions émises trouvaient bien leur fondement dans les données empiriques. Dans la partie qui suit, nous montrons d'abord en quoi la désignation d'un élève pour une MAR constitue une « lecture de l'enseignant », puis nous présentons les différents facteurs qui influencent cette lecture en

les illustrant par des extraits de fiche 125 (référencées de la sorte : l'année de scolarité et le numéro attribué à la fiche, par exemple 6H-7) et/ou par des verbatims tirés des entretiens (E1, E2 etc.).

5. Présentation des résultats

5.1. L'identification de besoins éducatifs particuliers, une lecture personnelle de l'enseignant

L'analyse des entretiens a tout d'abord permis de mettre en évidence le caractère éminemment personnel de la lecture que fait chaque enseignant d'une situation d'élève qu'il rencontre dans sa pratique. C'est ce qui va faire qu'un enseignant estime qu'un élève de sa classe a des besoins tels qu'ils nécessitent une MAR, alors qu'un autre ne signalera pas forcément cet élève pour une telle mesure. Cette lecture personnelle peut varier chez un même enseignant selon le stade de développement professionnel, ainsi qu'en témoigne E4 : *« Au début de mon enseignement, j'étais aussi moins sûre, alors je signalais beaucoup plus »*. Mais cette lecture varie surtout selon les conceptions à chaque fois personnelles des enseignants quant à leur rôle d'enseignant titulaire et la nécessité d'intervenir rapidement ou pas avec des mesures de soutien extérieures telles qu'une MAR. L'enseignante 8 s'exprime ainsi : *« Moi je laisse assez de temps en général, avant de me dire qu'il faut vraiment mettre en place quelque chose de spécial et signaler pour une MAR. Des fois après je m'y prends trop tard, mais je trouve qu'on doit leur laisser aussi le temps, en mettant NOUS en place des choses dans la classe »*. Ceci contraste fortement avec des signalements très précoces à l'image de ce qu'indique la fiche 3H-36 : *« A. rencontre de nombreuses difficultés dans tous les domaines d'apprentissage. Les objectifs de début de 3H ne sont pas atteints et elle se trouve en échec scolaire »* (précisons que la 3H correspond à la première année primaire et que les objectifs fondamentaux du plan d'étude doivent être atteints à la fin du cycle, soit à la fin de la 4H). Un enseignant exprime d'ailleurs les différences de lecture qu'il a lui-même observées entre collègues : *« On était sept classes enfantines à V., et il n'y avait pas tout le monde qui avait le même regard sur les enfants, les mêmes normes. Il y en a qui signalent plus. Il y en a qui signalent moins »*.

Cette lecture personnelle est influencée par différents facteurs que nous développons ci-dessous.

5.1.1. La norme incarnée par le programme et le plan d'études

L'analyse des fiches de signalement 125 a fait apparaître à plusieurs reprises des différences importantes entre la norme prescrite par le plan d'étude en vigueur et les attentes implicites de l'enseignant. Nous présentons ci-dessous un exemple éloquent tiré de la fiche 1H-7 : *« Elle apprécie nos sorties en forêt, mais pour l'instant elle est surtout dans la découverte, l'observation, la manipulation et peu dans une démarche " scientifique " où elle ferait des constats, des analyses, des hypothèses. . . »*. Cette élève se trouve en première année de scolarité, à l'école dite infantine. Les attentes exprimées sont clairement au-delà des exigences fondamentales du plan d'étude romand (PER) concernant le cycle en cours qui sont les suivantes : *« Découverte sensorielle de l'espace proche (perception des odeurs, bruits, matières, lumières, températures, etc.) et expression des observations et des sentiments liés aux espaces vécus ou visités »* (PER/SHS 11 - Se situer dans son contexte spatial et temporel). Des observations du même type peuvent être relevées concernant les attitudes ou le rôle d'élève attendus, à l'image de ce qui figure dans la fiche 1H-23 : *« Nous constatons qu'elle n'a pas encore compris ce qu'est l'école, et qu'elle n'est pas encore prête à entrer dans les apprentissages »*. Précisons à nouveau qu'il s'agit d'une élève de 1H et que la date butoir pour les signalements pour une MAR est à fin janvier. Cette raison est donc invoquée au terme de quatre mois d'école, alors que l'école infantine est justement prévue pour que les élèves apprennent à devenir des élèves.

5.1.2. La norme incarnée par le groupe-classe actuel

L'analyse des fiches 125 et des entretiens a permis de montrer que les résultats et attitudes d'un élève en particulier sont mis en comparaison au groupe de référence dans lequel il se trouve, dans un contexte précis. L'enseignante 2 est très consciente de ce phénomène : *« Un enfant qui dérange un peu parce qu'il est vif, et puis qu'il ne parle pas bien le français, et bien à B. (ville), il fera partie de la totale norme ! Parce qu'on les a tous comme ça ! Mais s'il déménage à V. (village proche), on dira qu'il a des troubles du comportement et des difficultés d'apprentissage et il risque bien d'être signalé pour une MAR »*. L'enseignant 3 qui a enseigné dans deux écoles de deux quartiers différents d'une même ville va dans

le même sens : « *Mais si je vois mes collègues, les cas qu'ils signalaient des fois au B., c'est clair qu'à la V., ces élèves n'auraient jamais été signalés* ». De nombreuses fiches de signalement témoignent également d'une comparaison à la norme incarnée par le groupe-classe, à l'image des propos tirés de la fiche 2H-5 : « *Il lui faut 40 minutes pour une activité de perception, découpage, collage, alors que ses camarades en mettent 10* ». Les aspects contextuels semblent aussi motiver un signalement, lorsque les enseignants estiment ne plus pouvoir donner l'aide qu'ils jugent nécessaire : « *Des mesures ont déjà été prises pour aider K., mais le groupe-classe est trop important et les autres élèves ont également de nombreux besoins que nous n'arrivons pas toujours à satisfaire. Il serait judicieux que K. bénéficie d'une aide individuelle et personnalisée* » (5H-30).

5.1.3. La norme incarnée par le groupe-classe futur et par extension les enseignants suivants

Les enseignants ne signalent pas uniquement pour ce qui se passe dans le présent, mais aussi pour ce qui risque de se passer dans le futur. L'analyse des fiches de signalement et des entretiens montre la présence d'attentes estimées pour fréquenter un nouveau cycle, ainsi que la conscience d'attentes de la part des collègues qui accueilleront leurs élèves. Ceci est clairement visible dans une majorité de fiches de signalement faites en 8H, donc avant l'entrée au cycle d'orientation : « *Je pense que A. ne peut pas suivre un cursus ordinaire à l'avenir. Il est trop en décalage avec les autres élèves. Le cadre rassurant du primaire disparaît au cycle d'orientation et je n'imagine pas que ce futur environnement soit adapté pour A.* » (8H-12). Ces attentes futures sont également perceptibles dans les entretiens lors du passage chez un autre enseignant. L'enseignante 7 s'exprime ainsi : « *Après, il y a cette 5H qui a quand même pas mal de nouveautés, et puis on attend. . . mes collègues attendent que la lecture soit en place pour entrer dans des apprentissages où on utilise la lecture. . .* ». Ainsi l'enseignante 2 relève ceci : « *Je trouve que c'est terrible parce que cette demande elle peut être vraiment faite parce qu'on a peur de la suite, par exemple on connaît l'enseignante suivante et on sait qu'elle ne différencie pas* ».

5.2. La prise de décision du signalement selon des critères personnels, structurels ou pédagogiques

L'analyse des entretiens et des fiches de signalement a permis de mettre en évidence 3 manières différentes pour l'enseignant de prendre la décision d'un signalement pour une MAR. Elles sont présentées ci-dessous et illustrées par des verbatims et des extraits d'entretiens.

5.2.1. Les critères personnels : « À partir du moment où je n'ai plus les moyens. . . »

Plus de la moitié des enseignants interrogés (six sur onze) se basent d'abord sur des critères personnels, de compétences personnelles perçues, pour décider s'ils font un signalement pour une MAR. Ils évoquent leur sentiment d'efficacité personnelle par rapport à ce qu'ils estiment pouvoir apporter à un élève en particulier, à un moment de son parcours et de leur propre développement professionnel. Cette manière de penser apparaît dans de nombreuses fiches de signalement, à l'image de ce que décrivent les auteurs de la fiche 3H-1 : « *Après ce début d'année et les adaptations que nous avons mises en place, nous avons l'impression d'arriver au bout de nos ressources pédagogiques pour aider A. dans sa scolarité* ». L'enseignante 7 va dans le même sens : « *Alors cela me semblait assez inévitable de partir dans une demande comme ça, parce que j'étais arrivée à mes limites en fait. Ouais, c'était une demande d'aide pour l'enfant, mais aussi pour moi* ». Parfois, l'enseignant va plus loin et questionne non seulement ses propres capacités à répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'élève, mais celles de l'école ordinaire, même avec une mesure d'aide intégrative. Dans la fiche 3H-1, les enseignantes demandent une MAR dans une école spécialisée : « *Nous aimerions que C. rejoigne une classe de langage, afin qu'il bénéficie d'une aide maximale en langage* ». Elles motivent ceci par le manque de ressources perçu à l'école ordinaire : « *C. a beaucoup de compétences à développer et nous ne pouvons pas lui offrir assez de temps et d'aide pour le faire. Son fonctionnement et ses difficultés doivent être prises en charge par des enseignants spécialisés, dans une école spécialisée* ».

5.2.2. Les critères structurels : « À partir du moment où les aides en place ne suffisent plus »

Dans le cadre des entretiens, deux enseignantes sur onze évoquent davantage des critères externes, relatifs aux mesures d'aide disponibles, pour justifier le signalement pour une MAR. De leur point de vue, il s'agit de procéder graduellement et de signaler pour une MAR lorsque les mesures précédentes,

moins intenses, ne montrent pas ou plus d'efficacité. Ainsi, elles essaient d'abord de mettre des choses en place dans leur classe, en faisant de la différenciation pédagogique. Si cela ne fonctionne pas selon leurs attentes, elles sollicitent les premières mesures d'aide, qu'elles soient thérapeutiques (logopédie, psychologie, psychomotricité) ou pédagogiques (cours de français langue seconde, prolongement de cycle, mesures pour les problèmes de comportement, appui pédagogique, MAO. . .). Lorsque ces premières mesures ne portent pas leurs fruits selon leur évaluation, alors elles se tournent vers une MAR. La MAR intégrative sera plébiscitée en premier, et si cela ne fonctionne pas ou semble impossible, alors c'est la MAR séparative qui sera sollicitée. L'enseignante 10 s'exprime dans ce sens : « *Pour moi, un enfant qui multiplie les suivis, qui a déjà une MAO, qui a de la logopédie, qui a de la psychomotricité et qui est encore en échec scolaire, je me dis qu'il lui faut une MAR* ». Notons que les deux enseignantes qui adoptent ce point de vue sont de jeunes enseignantes n'ayant que peu d'années de pratique professionnelle.

5.2.3. Les critères pédagogiques : « À partir du moment où les besoins de l'enfant sont vraiment particuliers et correspondent aux critères d'obtention d'une MAR »

Pour les trois enseignantes restantes, c'est l'analyse des besoins, obstacles et ressources qui priment, à l'image de ce qu'exprime l'enseignante 4 : « *Pour moi, les MAR c'est vraiment pour les enfants où je vois une immense difficulté, qu'il est complètement en décalage, qu'il ne comprend pas ce qui se passe, qu'il a des troubles (. . .). C'est vraiment des cas où je ne peux que me dire "si celui-ci n'est pas pris, alors lequel sera pris ?"* ». Les enseignantes en question insistent sur le caractère particulier et présumé durable de la problématique de l'élève lorsqu'on envisage une MAR : « *la MAR, c'est vraiment pour un besoin qui va rester. C'est quand y'a vraiment un souci cognitif ou alors un très, très gros TDA avec d'autres difficultés par exemple. L'enfant ne va pas pouvoir s'en détacher comme ça, voire même certains auront besoin d'une réorientation par la suite. . .* » (ENS6). Les trois enseignantes qui s'expriment dans ce sens sont des enseignantes expérimentées, qui enseignent dans des quartiers où la diversité culturelle est très présente et/ou qui disent mettre en place beaucoup de choses en termes de différenciation pour tous dans leur classe.

6. Discussion des résultats

Identifier chez un élève des besoins tels qu'ils légitiment selon l'enseignant la reconnaissance formelle de besoins particuliers suppose un travail d'interprétation. Ainsi que nous le montrons dans les résultats ci-dessus, ce travail d'interprétation se fait en référence à différentes normes et selon des critères qui diffèrent d'un enseignant à l'autre, révélant par-là une part d'aléatoire du signalement. L'élève ayant des besoins éducatifs particuliers est donc d'abord « une lecture de l'enseignant », selon les propos de [Pelgrims \(2011\)](#) pour qui : « Les enseignants discriminent des difficultés chez les élèves dont l'activité cognitive, socioaffective, et comportementale en classe s'écarte de leurs attentes et des normes de fonctionnement des activités d'enseignement et d'apprentissage en classe » (p. 6–7).

Selon les résultats de cette étude, sept enseignants sur dix estiment qu'il y a des besoins éducatifs particuliers nécessitant une MAR lorsqu'ils ressentent n'avoir pas ou plus les moyens de prendre en compte les besoins de l'enfant et/ou qu'une mesure actuellement en cours ne produit pas l'efficacité souhaitée (critères personnels et structurels énoncés ci-dessus). C'est donc essentiellement leur sentiment d'efficacité personnelle ([Bandura, 2003](#)) ou le sentiment de l'efficacité d'une mesure d'aide qui dicte cette décision. Selon [Bandura \(2003\)](#), le sentiment d'efficacité personnelle concerne « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Selon [Bandura \(2003\)](#), la croyance des individus en leur efficacité influence non seulement leur conduite, mais aussi « la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress et de dépression consécutif aux contraintes environnementales » (p. 12). Ce sentiment d'efficacité personnelle paraît donc extrêmement puissant : du moment qu'une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, alors elle n'essaiera pas de les provoquer. Dans le domaine qui nous préoccupe, elle cherchera probablement à déléguer la situation à une personne ou une structure spécialisée, mieux à même selon elle de répondre aux besoins de l'élève en question.

Trois enseignantes sur dix se basent quant à elles sur des critères davantage pédagogiques, au sens où nous les avons nommés. Elles semblent montrer un sentiment d'efficacité personnel plus élevé, notamment de par les expériences acquises au cours de leur carrière en milieu scolaire hétérogène. Elles disent s'appuyer sur une analyse des situations prenant en compte les besoins, ressources et obstacles présents dans tout le système avant d'enclencher une demande de MAR pour un élève. Selon elles, cette mesure est à prescrire avec prudence, pour des situations bien spécifiques liées à une réelle situation de handicap. Ces différences dans le sentiment d'efficacité personnel, mais aussi dans la conception même de la mesure MAR dans le cas de cette étude, engendrent le fait que certains enseignants ont davantage tendance à relever des besoins particuliers chez les élèves, et certains plus rapidement que d'autres, ainsi que le confirment d'autres études (voir par exemple [Croll & Moses, 2003](#) ; [Gremion, 2012](#) ; [Van der Veen et al., 2010](#)).

La norme incarnée par le groupe-classe constitue un autre facteur-clé influençant l'identification de besoins particuliers chez un élève au cours de sa scolarité, ainsi que l'ont montré précédemment d'autres études ([Croll, 2002](#) ; [Hibel et al., 2010](#) ; [Keslair & McNally, 2009](#) ; [Lupton et al., 2010](#) ; [McCoy et al., 2012](#) ; [Squires et al., 2012](#)). Selon [Dupanloup \(1998\)](#), le fait de comparer l'élève à ses pairs constituerait une stratégie mise en place par les enseignants en vue de remédier au flou entourant les critères d'évaluation, mais également un « projet éducatif parfois occulté d'homogénéisation des individus en devenir que sont les enfants » (p. 53). La plupart des enseignants ayant participé à cette étude semblent conscients de ce phénomène de comparaison intra-groupe et du fait qu'un élève avec un même profil sera certainement signalé pour une MAR à un endroit, mais pas dans un autre. D'eux-mêmes, ils thématisent la part d'aléatoire du signalement pour une MAR en fonction de la norme incarnée par le groupe-classe actuel. Cependant, ils semblent beaucoup moins conscients ou passent sous silence la norme incarnée par le groupe-classe futur et par extension les enseignants futurs. Dans cette étude, cet aspect apparaît essentiellement dans l'analyse des fiches de signalement 125 : régulièrement, les propos tenus témoignent d'inquiétudes concernant la suite du parcours de l'élève, inquiétudes justifiant la mise en évidence de besoins particuliers afin que l'élève obtienne une mesure d'aide. Il y a là une forme de paradoxe, notamment induit par la temporalité liée au décalage entre le temps de la demande et l'obtention effective de la mesure MAR : l'identification de ces besoins est réalisée dans le présent (même si pour le moment la situation est peut-être considérée comme gérable), mais en vue du futur (pour la suite de la scolarité, pour le passage dans un autre cycle).

7. Conclusion

S'appuyant sur l'analyse de fiches de signalement ainsi que d'entretiens auprès d'enseignants titulaires, cette recherche illustre et invite à davantage conscientiser la part d'aléatoire du signalement d'un élève pour une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée dans un canton suisse. Elle montre en quoi les critères incitant au signalement diffèrent d'un enseignant à l'autre, du fait notamment d'une lecture personnelle des normes incarnées par le plan d'étude, le groupe-classe dont fait partie l'élève ainsi que le groupe-classe futur. Si cette lecture personnelle de l'enseignant semble conscientisée, voire acceptée par plusieurs enseignants ayant participé à cette recherche, l'impact de telles mesures sur les élèves concernés le semble beaucoup moins. Une telle mesure n'est pourtant pas anodine, elle est même potentiellement déterminante pour l'élève et sa trajectoire développementale, influençant son statut et engendrant la mise en place d'un projet pédagogique individualisé de formation. Face à cette problématique, force est de constater que l'introduction d'une nouvelle terminologie (rappelons que la notion de besoins éducatifs particuliers est utilisée en Suisse depuis 2007 suite à l'introduction de l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée) semble avoir encore élargi le spectre des élèves potentiellement concernés, à l'image de ce qui a été montré dans d'autres contextes. En effet, au niveau du canton concerné par cette recherche, les autorités scolaires ont également constaté une augmentation progressive du nombre d'élèves signalés pour une MAR depuis l'introduction de la nouvelle terminologie. Même si le changement terminologique du handicap vers le besoin peut être vu comme une étape pertinente pour aider à penser et agir dans l'optique d'une éducation inclusive, il semble primordial de se rappeler que les élèves à besoins éducatifs particuliers sont d'abord des élèves qui sont déclarés comme tels par les acteurs institutionnels ([Pelgrims, 2019](#)). À partir de là, diverses questions méritent à notre sens d'être posées et documentées par des

recherches ultérieures, notamment celles de savoir quel rôle jouent les parents dans le processus de signalement, eux qui sont censés être à l'origine d'une telle demande, et si la désignation de besoins particuliers ne constitue pas aussi une forme de délégation à autrui d'une part de travail dont on ne souhaite pas se charger.

Déclaration de liens d'intérêts

L'auteur déclare ne pas avoir de liens d'intérêts.

Références

- Armstrong, F. (2003). *Le concept de special educational needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. La nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 22, 9–17.
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (1992). *Loi fédérale sur la protection des données*. Berne: Assemblée fédérale de la Confédération suisse.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (traduit de l'anglais par Jacques Lecomte)*. Bruxelles: De Boeck.
- Banks, J., Shevlin, M., & McCoy, S. (2012). Disproportionality in special education: Identifying children with emotional behavioural difficulties in Irish primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 219–235.
- Barow, T., & Ostlund, D. (2019). « The system show us how bad it feels »: Special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691.
- Bélangier, N. (2002). *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée*. Paris: Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Benoît, H. (2003). Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? *La nouvelle revue de l'adaptation et d'intégration scolaires*, 22, 81–88.
- Bruggink, M., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2013). Characteristics of teacher-identified students with special educational needs in Dutch mainstream primary education. *Educational Research*, 55(4), 361–375.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007a). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007b). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées*. Berne: CDIP.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série*, 3, 126–139.
- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *Special educational needs*. Consulté le 20 juin 2020 à l'adresse <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. Suisse: Auteur.
- Croll, P. (2002). Social deprivation, school-level achievement and special educational needs. *Educational Research*, 44(1), 43–53.
- Croll, P., & Moses, D. (2003). Special educational needs across two decades: Survey evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 29(5), 731–747.
- Department for Education. (1994). *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: Department for Education.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS). (2016). *Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS)*. Consulté le 20 juin 2020 à l'adresse <https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts.of.law/411.0.11>
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS). (2018). *Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS)*. Consulté le 20 juin 2020 à l'adresse <https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts.of.law/411.5.1>
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 482–489.
- Dupanloup, A. (1998). *Un psychologue dans l'école : La construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux*. Consulté le 20 juin 2020, à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93365>
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : Enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter - European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102–115.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Paris: Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO).
- Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). *Inclusive Education for young disabled people in Europe: Trends, issues and challenges*. Consulté le 20 juin 2020, à l'adresse <https://www.semanticscholar.org/paper/INCLUSIVE-EDUCATION-FOR-YOUNG-DISABLED-PEOPLE-IN-A-Ebersold-Schmitt/cbdf42db2d308f968a6061bebbdaa5a9f2a0a798>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. Consulté le 20 juin 2020, à l'adresse <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., & Holland, A. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. *Journal of Special Education*, 40(1), 36–45.

- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Frandji, D., & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Education et formations*, 80, 95–108.
- Graham, L., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263–288.
- Graham, L., & Sweller, N. (2011). The inclusion lottery: Who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 941–953.
- Gremion, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire: étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*. Thèse de doctorat, Université de Genève. Consulté le 25 octobre 2020, à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22847>
- Hibel, J., Farkas, G., & Morgan, P. L. (2010). Who Is Placed into Special Education? *Sociology of Education*, 83(4), 312–332.
- Ho, A. (2004). To be labelled, or not to be labelled: That is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 86–92.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Keslair, F., & McNally, S. (2009). *Special Educational needs in England. Final Report for the National Equality Panel*. London: London School of Economics.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : Incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter - Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93–101.
- Lupton, R., Thrupp, M., & Brown, C. (2010). Special educational needs: A contextualised perspective. *British Journal of Educational Studies*, 58(3), 267–284.
- McCoy, S., Banks, J., & Shevlin, M. (2012). School matters: How context influences the identification of different types of special education needs. *Irish Educational Studies*, 31(2), 119–138.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 226–244.
- OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF)*. Genève: OMS.
- Pelgrims, G. (2011). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* Consulté le 20 juin 2020, à l'adresse <http://www.crotces.ch/seminaires/macolin.pdf>
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 43–63.
- Pijl, S., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405.
- Plaisance, E. (2009). Scolariser les élèves en situation de handicap : Pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11–40.
- Plaisance, E. (2011). Special educational needs selon Mary Warnock: autocritique ou reniement ? *Alter - European Journal of disability research*, 5(4), 320–324.
- Skiba, R. J., Poloni-Staudinger, L., Simmons, A. B., Feggins-Azziz, R., & Chung, C.-G. (2005). Can poverty explain ethnic disproportionality in special education? *The Journal of Special Education*, 39(3), 130–144.
- Smeets, E., & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 423–439.
- Squires, G., Humphrey, N., Barlow, A., & Wigelsworth, M. (2012). The identification of special educational needs and the month of birth: Differential effects of category of need and level of assessment. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 469–481.
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris: UNESCO.
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derricks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52(1), 15–43.