



Appel à proposition d'articles pour la revue
***Agora débats/jeunesse*, n° 86 (2020/3)**
« La fabrique du besoin éducatif particulier »

Coordonné par Maïtena Armagnague, sociologue, maitresse de conférences INS HEA, chercheuse au GRHAPES, associée au Centre Émile Durkheim et à MIGRINTER, et par Serge Ebersold, sociologue, professeur au CNAM, titulaire de la chaire d'accessibilité

La démocratisation des systèmes éducatifs et l'injonction de réussite qui s'est imposée à eux ces dernières décennies sont corrélées à un impératif d'accessibilité (Ebersold, 2018) et de lutte contre les inégalités scolaires (Rochex, 2012). Cet impératif d'accessibilité est notamment matérialisé par une généralisation des dispositifs de soutien ciblant les élèves à besoins éducatifs particuliers (Wollven, 2012 ; Frandji *et al.*, 2009). Si cette catégorie désignait à l'origine celles et ceux présentant une déficience ou un problème de santé, elle englobe désormais, dans nombre de pays, l'ensemble des élèves jugés à risque d'échec scolaire et participe d'une mutation de la forme scolaire générale (Barrère, 2013 ; Pirone, 2015). Aussi comprend elle également les élèves culturellement distants de la culture scolaire (dyslexie, élèves à haut potentiel) ceux, allophones, nouvellement arrivés ou vivant dans des familles itinérantes et de voyageurs ainsi que ceux venant de milieux sociaux défavorisés (OCDE, 2004 ; Armagnague *et al.*, 2018 ; Moignard, Rubi, 2018). La diversification des désignations des élèves à « besoins éducatifs particuliers » et l'émergence de nouveaux référentiels normatifs s'organisent autour de trois dynamiques sociales articulées :

1. Ces référentiels normatifs peuvent être liés à des politiques éducatives associant l'efficacité à un vecteur de justice sociale et enjoignant l'institution scolaire de garantir la réussite de tout élève, indépendamment de sa particularité. Cette injonction a fait de tout élève un élève potentiellement à risque et conduit à associer le besoin éducatif particulier à toute caractéristique susceptible de remettre en cause l'aptitude des établissements scolaires à y satisfaire et nécessitant à ce titre l'allocation de ressources supplémentaires ou d'aménagements particuliers (Ebersold, 2010)

2. Ces référentiels normatifs s'organisent aussi autour de l'activité auto-normative des établissements et de l'institution scolaires à travers laquelle se légitime organisationnellement et fonctionnellement le sens de la diversité scolaire (Ebersold, Armagnague, 2017). Cette activité auto-normative s'organise autour des conventions instaurées par les acteurs de l'école pour mettre en sens et en scène les conditions de la différenciation pédagogique ou des pratiques collaboratives. Ces conventions encouragent et consacrent de nouvelles normes de quotidienneté scolaire par l'entremise notamment de projets d'établissement ou des stratégies managériales. Elles résultent aussi des régimes de justifications mobilisés par les acteurs pour construire et mettre en œuvre la relation apprenant/enseignant ou développer des pédagogies collaboratives internes à l'établissement ou avec les acteurs des secteurs social et médico-social.

3. Ces référentiels normatifs s'organisent autour de la redéfinition du rôle de l'élève inhérent à des politiques éducatives substituant la figure de l'apprenant co-constructeur de son parcours à celle de l'élève assujettissant son devenir à l'efficacité de l'institution scolaire (Lahire, 2005). Un tel glissement de perspective tend à rapporter la légitimité scolaire de l'élève à l'aptitude à inscrire ses pratiques dans les jeux sociaux et organisationnels qui traversent les établissements scolaires, à être à même d'agir en « situation », de s'entrevoir comme un acteur participant activement à son propre devenir et aux processus à l'œuvre. Il a contribué à corréler l'existence d'un besoin éducatif particulier à un déficit de participativité dont attestent par exemple un sentiment d'infériorité, des conflits avec l'environnement, un manque de motivation, un manque de résilience ou encore un environnement familial défaillant (Lane, 2009).

Les contributions retenues corréleront leur analyse du besoin éducatif autour d'un ou plusieurs de ces axes de réflexion permettant de l'appréhender comme une construction sociale ou interrogeant les formes de justice scolaire à l'école (Dubet, 2011). Elles gagneront à s'appuyer sur des enquêtes de terrain ou à permettre des éclairages comparatifs européens.

Références bibliographiques

Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça, C., Rigoni, I., Tersigni, S., 2018, *Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, [Rapport de recherche] Défenseur des Droits.

Barrère A., 2013, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefour de l'éducation*, 2, n° 36 p. 95-116.

Dubet F., 2011, « Egalité des places, égalité des chances », *Etudes*, 1, tome 414, p. 31-41.

Ebersold, S., 2010, « Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap », 10-12/2010, *Alter*, vol. 4, n° 4.

Ebersold, S., 2017, *L'éducation inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile*, Grenoble, PUG.

Ebersold, S., Armagnague-Roucher M., 2017, Importunité scolaire, accessibilité et inégalités, *Éducation et société*, n° 39/2017/1, p. 137 à 152.

Frاندji, D., Rochex, J.-Y., 2009, « Les PEP entre régulation et démocratisation » in FRANDJI et al., *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, vol.2 : éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation. Lyon, INRP.

Lahire, B. 2005, « Fabriquer un type d'homme autonome ? », *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, p. 322-347

Lane, C., 2009, *Comment la psychiatrie et l'industrie pharmaceutique ont médicalisé nos émotions*. Paris, Flammarion.

Moignard B., Rubi S., 2018, « Les figures de la déviance à l'école : les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires », *Éducation et Sociétés*, 1, n° 41, p. 43-61.

OCDE, 2004. *Equity in education*, Paris, OECD

Pirone F., 2015, « Les « intermédiaires scolaires »: Micro-lycées et nouvelles frontières », in Rayou P. (dir.), 2015, *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes, p. 133-154.

Rochex, J.-Y. 2012, Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre, *RFP*, 178, janvier-mars, p. 5-12.

Wollven M., 2012), *La construction du problème social de la dyslexie en France et au Royaume-Uni : acteurs, institutions et pratiques (de la fin du XIXe au début du XXIe siècle)*, thèse, École Normale Supérieure de Lyon - Université de Lyon

CALENDRIER

- **15 juin 2019** : remise des propositions d'articles (1 à 2 pages avec la problématique, la méthodologie et le plan de l'article et une courte notice biographique) à envoyer aux deux coordonnateur·trice·s du dossier
- **05 juillet 2019** : sélection des propositions d'articles et réponse aux auteur·e·s
- **15 novembre**: remise des articles (entre 30 000 et 35 000 signes ; 25-30 références bibliographiques)
- octobre 2020 : parution du numéro

Les articles préciseront la problématique, les données empiriques mobilisées, le cadre dans lequel l'étude a été menée, la méthodologie employée et les résultats obtenus.

COORDINATION DU NUMERO

Maïtena Armagnague (maitena.armagnague@gmail.com)

Serge Ebersold (serge.ebersold@lecnam.net)