Penser autrement l'école inclusive : l'expérience éducative à l'épreuve des besoins éducatifs particuliers

Floriana Baldassi D'Arrigo
Doctorante, université Paris 8 – CIRCEFT (EA 4384), EpsyFor.

Cet article vise à interroger le paradigme de l'école à partir de la remise en question de la notion de besoins éducatifs particuliers. La logique des besoins éducatifs particuliers tend à réduire de façon illusoire l'éducation à une question technique, au détriment de l'expérience éducative. En s'appuyant sur les apports des études psychanalytiques en éducation et de la philosophie, l'article propose un déplacement vers la notion d'expérience. Cette contribution fait partie d'un travail de recherche doctorale en cours.

Mots-clés : éducation, psychanalyse, expérience, besoin éducatif particulier, handicap

This article aims to examine the school paradigm by challenging the concept of special educational needs. The logic underlying special educational needs tends to reduce education, in a misleading way, to a technical issue, to the detriment of the educational experience. Drawing on contributions from psychoanalytic studies in education and philosophy, the article proposes a shift towards the concept of experience. This contribution is based on ongoing doctoral research.

Keywords: education, psychoanalysis, experience, special educational needs, disability

Introduction

L'école inclusive réaffirme le vœu de l'école républicaine de s'adresser à tout enfant, et le fait en s'appuyant désormais sur la notion de besoins éducatifs particuliers. Cette notion, bien qu'elle suscite des critiques, est envisagée comme le vecteur d'une éducation véritablement inclusive se présentant comme la dernière étape d'un parcours historique progressif. Celui-ci, depuis l'exclusion systématique de l'école des enfants dits anormaux au XIX^e^ siècle, en passant par une phase dite de l'intégration, vise à amener tous les enfants

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1411
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

à être considérés comme élèves de plein droit. Du moins, tel est le principe affiché par l'école inclusive.

Toutefois, l'école inclusive, à l'instar de toute institution humaine, est soutenue par un imaginaire qui produit des effets et des logiques qui parfois peuvent s'avérer en contradiction avec ses principes explicites et ses intentions. Les études psychanalytiques en éducation, dans lesquelles s'inscrit ce travail, visent précisément à interroger l'imaginaire de l'institution scolaire et les discours qui en découlent. Ainsi, les besoins éducatifs particuliers sont lus comme étant part de ce qui structure l'imaginaire pédagogique à partir d'un idéal gestionnaire et réductionniste qui révélerait de l'ordre de l'illusion au sens freudien.

Cet article se propose donc de reprendre l'interrogation sur les besoins éducatifs particuliers ouverte par Léandro de Lajonquière et Ilaria Pirone, parmi d'autres, dans le champ des études psychanalytiques en éducation, tout en l'articulant aux élaborations philosophiques de Jorge Larrosa sur l'expérience en éducation, idée qui rentre en résonance avec les éclairages psychanalytiques en éducation.

Après avoir délimité l'état de l'art de cette réflexion, il sera question de présenter les critiques à l'imaginaire inclusif portées principalement par les travaux de Léandro de Lajonquière et de Ilaria Pirone. Ensuite, seront présentées les élaborations de Jorge Larrosa à propos de l'expérience en éducation. Par la voie ouverte par ces deux références théoriques, il sera question d'interroger l'imaginaire inclusif soutenu par les besoins éducatifs particuliers. L'objectif est de déconstruire et interroger l'imaginaire pédagogique inclusif contemporain et d'enrichir ainsi le débat psychanalytique en éducation par un déplacement vers l'idée d'expérience.

De l'école républicaine à l'école inclusive en France

L'école de la République a pour vocation de s'adresser à tout enfant : ce principe fondateur, mis en avant par les lois Ferry à la fin du XIX^{e} siècle, a été constamment réaffirmé dans l'histoire de l'institution scolaire française. Le projet contemporain de ladite école inclusive se présente ainsi en continuité avec ce vœu républicain originel : garantir la scolarisation du plus grand nombre possible d'enfants.

Au cours de son histoire, l'institution scolaire républicaine a dû se confronter à des défis importants, un parmi lesquels la présence d'enfants dont la scolarisation, voire l'éducation, s'avère particulièrement complexe : les enfants dits en situation de handicap. Concernant ces derniers, et leur rapport à l'institution scolaire, on reconnaît l'existence de trois moments fondamentaux : une période *ségrégative*, où les enfants considérés comme non scolarisables étaient structurellement exclus du périmètre scolaire ordinaire, une période *intégrative*, visant à compenser les situations de handicap de certains élèves considérés déficitaires, et enfin une période *inclusive* actuelle (Caraglio, 2017). Cette dernière formulation, inaugurée par la loi de 2005, encourage la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap « chaque fois que possible », sans pour autant exclure la possibilité d'une prise en charge en institut spécialisé.

La loi de refondation de l'école de la République de 2013 va plus loin en postulant l'éducabilité de tout enfant. Le texte de loi déclare que le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tout enfant, sans aucune distinction », affirmant ainsi « que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». Le passage conceptuel de l'inclusion scolaire à une école qualifiée d'inclusive est par la suite opéré par la loi de 2019, pour une école de la confiance. L'école inclusive, formulée par cette loi, « vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, par la prise en compte de leurs besoins partagés pour apprendre et des besoins plus spécifiques de certains d'entre eux ». Aujourd'hui, l'inclusion et la réussite de tous sont considérées comme étant des enjeux majeurs d'équité et de justice sociale.

Dans ce contexte, l'école inclusive apparaît comme le résultat d'une évolution linéaire des pratiques et des politiques publiques. Les enfants autrefois exclus de l'école ordinaire y sont désormais considérés comme des élèves de plein droit, l'institution se donnant pour mission de prendre en compte les besoins de chacun : la réussite du projet inclusif semble garantie précisément par cette prise en compte.

Les besoins éducatifs particuliers et l'imaginaire inclusif

La condition de possibilité et de réussite du projet inclusif semble être constitué par le besoin éducatif particulier (BEP). Cette notion s'impose aujourd'hui comme la clé de voûte

de l'école inclusive. Si la loi de refondation de 2013 affirmait la nécessité de ne pas faire distinction entre les élèves, l'école inclusive installe une distinction nécessaire le biais des BEP, à savoir que l'inclusion ne se fait pas sans condition : identifier, repérer, nommer et satisfaire les besoins, spécifiques ou partagés, propres à chaque enfant devient la somme des conditions nécessaires à la réussite de l'entreprise éducative. L'inclusion sans distinction ne peut se faire qu'à condition de connaître et traiter les besoins supposément propres à chacun. Les BEP fonctionnent ainsi comme garantie de l'inclusion.

L'expression besoins éducatifs particuliers (*special needs*) naît au Royaume-Uni à la fin des années 1960, avec une vocation psychopédagogique et démédicalisée. Sa consécration dans le discours politique et administratif survient à la fin des années 1970 avec le rapport Warnock, avant de se propager au-delà des frontières britanniques sous l'impulsion d'institutions transnationales telles que l'UNESCO[1]. Dans le contexte français, c'est seulement à partir des années 2000 que la notion pénètre le discours pédagogique et les politiques publiques (Woolven, 2021).

Paradoxalement, en France, cette notion semble remplacer la terminologie liée au handicap pour « s'envisager comme une version *new look* et démédicalisée de celle d'inadaptation » (Laville, 2020, p. 125). Les élèves autrefois qualifiés d'*inadaptés*, en situation de handicap, ou encore en difficulté d'apprentissage, sont désormais désignés par l'étiquette d'*élèves à besoins éducatifs particuliers*, ou *élèves BEP* (Plaisance, 2025).

Ce glissement dans le contexte français s'inscrit à la fois dans une volonté de rupture avec l'approche déficitaire de la période intégrative, et dans le souci d'apporter une réponse ajustée à tous les élèves pour qui la scolarisation s'avère difficile.

Une consultation du site du réseau Canopé éclaire le rôle joué par cette notion dans l'imaginaire de l'école dite inclusive. Dans la section *Cap sur l'école inclusive* des outils sont proposés pour soutenir les enseignants qui accueillent dans leur classe « des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap ». Ces outils consistent notamment en grilles d'observation « personnalisées », en un répertoire des besoins susceptibles d'intéresser les élèves et des « aides pour adapter les cours ». Ces outils sont organisés selon trois onglets : observer, s'informer et adapter.

1. Quelques exemples sont la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (1990) ou encore la déclaration de Salamanque (1994).

Par ce biais, l'école inclusive se soumet à l'idée qu'une véritable inclusion dépend strictement de cette séquence technique ici présentée : observer, s'informer et adapter. Cet imaginaire semble ainsi être inscrit dans ce que Ilaria Pirone définit comme « le tripode » qui fonde « l'idéologie pédagogique contemporaine : diagnostiquer, connaître, gérer » (2022).

En effet, les professionnels de l'école inclusive sont invités à *observer* les difficultés des élèves, pour en diagnostiquer les besoins ; à *s'informer* pour connaître ces besoins, et ainsi à *aménager et adapter*[2] pour gérer les élèves et leurs besoins.

C'est à partir de ce tripode que l'institution scolaire est censée être en mesure de répondre aux besoins de chaque élève et de permettre ainsi à l'école inclusive de réaliser la vocation de l'école républicaine de s'adresser finalement à tous les enfants.

Au-delà des bonnes intentions que le rêve républicain d'une école véritablement inclusive implique, on perçoit alors comment la notion de besoin éducatif structure et sature l'imaginaire pédagogique contemporain.

Critiques à l'école inclusive

Bien que l'école inclusive apparaisse comme l'aboutissement d'un parcours progressif, linéaire et rationnel, elle semble encore loin de ses promesses. Malgré l'apparent changement de paradigme opéré par l'introduction de la notion de besoins éducatifs particuliers, l'école inclusive n'est pas épargnée par les critiques, qui émanent tant du monde des professionnels de l'éducation que des défenseurs de droits de personnes handicapées.

Dans la presse généraliste nationale, le manque chronique de moyens pour l'école inclusive est régulièrement dénoncé : la pénurie de personnels, les conditions de travail épuisantes et l'absence de formations adaptées feraient de l'école inclusive « un système au bord de la rupture, une coupe pleine », voire une des « causes de la souffrance des enseignants[3] ».

---

2. Site Canopé https://www.reseau-canope.fr/ecole-inclusive#c2747 et site du ministère de l'Éducation nationale https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-besoins-educatifs-particuliers-452877.
3. J'extrais ces citations d'une revue d'articles parus dans la presse nationale entre 2019 et 2025, notamment l'article « École inclusive : alerte sur un système au bord de la rupture » paru dans *Le Monde*, le 7 février 2024 et « La coupe de l'école inclusive est pleine » paru dans *L'Humanité* le 12 avril 2024.

Parallèlement, les instances de défense des droits des personnes en situation de handicap pointent du doigt les risques réels de discriminations et d'exclusion dont les enfants restent victimes dans l'école française, encore structurée par la coexistence d'un système scolaire dit ordinaire et d'un réseau parallèle médico-social. Le rapport de la rapporteuse de l'ONU pour les droits des personnes handicapées, publié en 2019[4] en fournit un exemple éclairant.

Dans le champ académique, chercheurs et chercheuses mettent en lumière les criticités de l'école inclusive et de l'usage de la notion de besoins éducatifs particuliers. D'abord, certains auteurs dénoncent l'émergence de nouvelles formes de normativité, ainsi qu'une essentialisation des difficultés (Ebersold & Dupont, 2019 ; Rufin & Payet, 2021). D'autre part, la littérature souligne le danger d'une superposition sémantique entre « élèves à besoins éducatifs particuliers » et « élève en situation de handicap » qui menace de reproposer une vision déficitaire et médicalisante de l'élève en difficulté (Kohout-Diaz, 2016 ; Ebersold & Detraux, 2013). Enfin, la notion de BEP est aussi considérée au risque de se réduire à un opérateur uniquement gestionnaire et administratif (Plaisance, 2026 ; Thomazet, 2012), s'articulant ainsi à une vision managériale de l'éducation, visant avant tout l'optimisation des ressources (Woollven, 2021).

Ces critiques, tout en soulevant des aspects indispensables et parfaitement légitimes concernant la notion de besoin éducatif et les dérives de l'école inclusive, ne remettent pas pour autant radicalement en question son imaginaire de fond et ses impensés.

Les études psychanalytiques en éducation : critiques à l'imaginaire inclusif

Les critiques les plus heuristiques sont celles qui interrogent les impensés de l'imaginaire inclusif, notamment celles émanant du champ des études psychanalytiques en éducation. Loin de se borner à dénoncer les dérives du système actuel, elles proposent une subversion de l'imaginaire pédagogique contemporain. La psychanalyse, en tant que modalité discursive à l'envers de normes (Pfauwadel, 2022), permet d'analyser cet imaginaire pédagogique à la manière d'un rêve, en distinguant son contenu manifeste de son contenu latent. À savoir, analyser l'imaginaire à partir de ses impensés. À l'appui d'éclairages psychanalytiques et

4. Rapport de la rapporteuse spéciale sur les droits de personnes handicapées. Publié le 08/01/2019, consulté en ligne le 10/02/2026.

philosophiques, il s'agit de dévoiler les pièges qui traversent l'institution et son imaginaire, et ainsi d'en « dénoncer les illusions ou débusquer les contradictions inavouées » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002, p. 19).

La notion de besoins éducatifs particuliers constitue la face visible, le contenu manifeste de l'imaginaire pédagogique contemporain. Si cet imaginaire prétend réaliser une véritable inclusion dans l'école de la République, son contenu latent révèle une condition implicite : une éducation inclusive n'est envisageable qu'à partir du tripode imaginaire gestionnaire diagnostiquer, connaître, gérer ; il s'agit en somme d'identifier, repérer, nommer et satisfaire les besoins supposément propres à chaque enfant.

En effet, le projet inclusif réduit ainsi l'horizon éducatif à une exigence purement technique, qui alimente l'illusion de pouvoir maîtriser d'une manière qui se veut scientifique, les effets de l'éducation, fût-elle ordinaire ou inclusive. À chaque besoin correctement répertorié correspondrait une technique et des outils de gestion adaptés. Léandro de Lajonquière (1999) définit comme « illusion (psycho)pédagogique » cette croyance qui réduit l'éducation à une affaire de bonnes pratiques, où les effets de toute intervention seraient prévisibles et maîtrisables.

Comme le rappelle Ilaria Pirone, l'idéologie pédagogique contemporaine fondée sur le tripode diagnostiquer, connaître, gérer, relève donc de l'illusion (psycho)pédagogique et risque « au nom du bien de l'enfant, de mettre hors-jeu le cadre symbolique du lien éducatif » (2022, p. 121). Par son souci d'adaptation technique, la logique des besoins fonctionne comme une défense illusoire visant à protéger l'institution de la rencontre avec l'infantile et avec les enfants réels qui peuplent les classes (Pirone, 2020).

Ce réductionnisme n'est pas sans conséquences. Dès les années 1960, la psychanalyste Maud Mannoni alertait déjà sur les risques du réductionnisme techniciste et gestionnaire dans le champ éducatif et des soins : dès que la technique prend le pas sur l'humain et que la vie se trouve administrée, l'expérience s'en trouve rabaissée (Mannoni, 1964/1974). Dans le sillage de la réflexion de Mannoni, plus récemment, de Lajonquière soulignait le risque que « le processus dit d'inclusion scolaire d'un enfant [...] peut très bien d'avérer vidé de toute sa potentialité éducative » (2020, p. 26) lorsqu'il est orienté par la seule logique gestionnaire du besoin et ainsi par l'illusion (psycho)pédagogique.

À l'encontre de l'imaginaire pédagogique structuré par l'illusion, les travaux de Ilaria Pirone et de Léandro de Lajonquière invitent à renoncer à toute prétention de maîtrise pour replacer au centre de l'éducation la rencontre, le lien et l'écoute du sujet qui parle derrière ses symptômes et ses semblants. Il s'agit de penser l'éducation comme une expérience permettant l'inscription des enfants en tant que sujets dans le cadre symbolique du lien éducatif (Pirone, 2022) et la conquête d'une place singulière dans une histoire en cours (de Lajonquière, 2013).

Ce qui échappe au paradigme inclusif orienté par le besoin est la manière de concevoir l'éducation en tant qu'expérience partagée avec les enfants et, de ce fait, éducative.

Penser autrement : du besoin particulier à l'expérience éducative

L'imaginaire inclusif soutenu par les besoins éducatifs tend à réduire l'éducation à une question d'ajustement technique. Un changement de perspective est possible à partir de la proposition du professeur Jorge Larrosa, qui invite dans ses travaux à repenser l'expérience et à inventer une « nouvelle grammaire », selon ses termes, pour parler d'éducation. Lecteur du philosophe Walter Benjamin, Larrosa reprend les thèses du célèbre texte *Expérience et pauvreté*, publié en 1933, où le philosophe allemand alertait déjà sur la perte de valeur de l'expérience à l'époque moderne. Cet appauvrissement de l'expérience ne constitue pas, selon Benjamin, une impulsion vers l'invention ou la création, mais au contraire implique l'acceptation et même la mise en valeur de cette nouvelle forme de pauvreté. La proposition de Larrosa va à contre-courant de cette tendance et invite à penser autrement, à créer une nouvelle grammaire de l'expérience pour la mettre en valeur et lui redonner toute sa dignité.

Dans son texte *Sobre la experiencia*, Larrosa soutient la fécondité d'une réflexion menée sur et à partir de l'expérience dans le champ pédagogique (Larrosa, 2006). Le mot expérience est central en philosophie comme en pédagogie, toutefois il présente dans la langue française une ambiguïté surprenante[5] : il peut renvoyer tant au vécu qu'à l'expérimentation scientifique. Ces deux acceptions se situent aux antipodes : d'un côté l'expérience comme

5. Surprenant parce que nous retrouvons cette double acception seulement dans la langue française. En italien, espagnol et portugais cette ambiguïté n'existe pas.

vécu est ouverte, unique, singulière, de l'autre, l'expérience scientifique est, par définition, close, standardisée, maîtrisable, mesurable et répétable.

Force est de constater que l'imaginaire inclusif fondé sur les besoins éducatifs tend à rapprocher ce qui se joue à l'école du registre de l'expérience scientifique. Ce n'est pas un hasard que les professionnels convoqués pour objectiver, diagnostiquer et traiter ces besoins sont majoritairement des neuroscientifiques ou des psychologues cognitifs[6].

La perspective ici défendue cherche, au contraire, à arracher l'éducation au registre de l'expérience scientifique, pour la rapprocher du registre du vécu. Larrosa met en évidence comment à l'époque moderne, l'expérience se retrouve « objectivée, homogénéisée, contrôlée, fabriquée et transformée en expérience scientifique » (Larrosa, 2017). À cet égard, il convient de reprendre l'affirmation du psychiatre Ronald Laing pour qui aucune science du comportement ne saurait nous aider à comprendre l'expérience, du fait que « la science naturelle ignore tout de la relation existante entre comportement et expérience » (Laing, 1969, p. 19).

Pour dégager les coordonnées de l'expérience sans pour autant la fétichiser ou en faire une nouvelle injonction, Larrosa invite à suivre quelques précautions épistémologiques. Il s'agit d'abord de renoncer à faire de l'expérience une expérience scientifique, à savoir renoncer à la rendre objective et universalisable. Ensuite, il s'agit d'éloigner l'expérience de toute prétention d'autorité et de dogmatisme : le risque serait dans ce cas de remplacer le terme dans l'imaginaire pédagogique sans que la logique sous-entendue change ; enfin, Larrosa invite à éviter de faire de l'expérience un impératif normatif ou un « fétiche », à savoir essayer de préserver l'ouverture vers le possible impliqué dans tout vécu (Larrosa, 2017). En continuité avec l'idée de l'expérience comme vécu, Jorge Larrosa définit l'expérience simplement comme « ce qui m'arrive », et identifie trois dimensions – ou principes – directeurs : l'altérité, la subjectivité et la passion.

L'altérité implique que ce qui arrive convoque « quelque chose que je ne suis pas » : sans autre, aucune expérience n'est possible. Et cela est d'autant plus juste lorsqu'on se réfère au contexte éducatif. Comme souligné par les philosophes Blais, Gauchet et Ottavi : « on n'apprend pas tout seul à apprendre. Il faut le concours d'un tiers. Il est besoin de

6. Voir la composition du Conseil scientifique de l'Éducation nationale, dont le directeur est Stanislas Dehaene, neuroscientifique.

passer par autrui pour accéder à soi-même » (2008, p. 33). L'importance de l'autre dans l'orientation psychanalytique est primordiale. Le principe d'altérité rentre en résonance avec la notion freudienne de l'autre secourable.

La subjectivité pose que « le lieu de l'expérience est le sujet », ce qui se passe doit se passer « pour moi ». La dimension du sujet façonne l'expérience au même titre que la dimension d'altérité dessinant une dialectique entre le sujet et l'autre qui résonne puissamment avec l'orientation psychanalytique.

Le principe de passion, enfin, met en lumière la dimension passive de l'expérience. L'expérience n'est pas le produit d'une action du sujet, mais ce qui le traverse. Dans ce mouvement entre « ce qui passe » et le « moi pour qui cela se passe » des effets se produisent qui affectent intimement le sujet. La passion est aussi ce qui « capture le sujet, le relie à ce qui le passionne » (Larrosa, 2017, p. 30). Ce principe permet un autre éclairage de la célèbre constatation freudienne sur l'impossibilité de l'éduquer : le sujet fait son éducation à partir des effets imprévisibles de l'expérience, qui les traversent. Ces effets structurellement à la maîtrise d'un éducateur, dont l'impossibilité de la tâche.

Interrogation de l'imaginaire BEP à la lumière de l'expérience

Quelles sont les conditions qui nous autorisent à qualifier une expérience d'éducative ? Il serait naïf de penser que toute expérience soit équivalente, ce serait remplacer une illusion par une autre : « Proclamer que toute éducation authentique provient de l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement ou également éducatives » (Dewey, 2022, p. 473). Pour qu'une expérience puisse être qualifiée d'éducative, il est nécessaire qu'elle emprunte quelque chose aux expériences antérieures et en même temps modifie la qualité des expériences ultérieures (Dewey, 2022) : la dimension de continuité fait de l'expérience une expérience fondamentalement éducative.

L'expérience éducative modifie le sujet, comme l'établit le principe de passion formulé par Larrosa, mais elle affecte également les expériences qui vont suivre. L'expérience éducative n'engage pas seulement le sujet et l'autre, mais produit des effets de fécondité et d'ouverture sur les expériences que le sujet peut vivre. Une expérience éducative propulse le sujet vers

l'avenir, tisse un lien entre le passé et le futur, permet une inscription dans une histoire commune. Une expérience scolaire éducative, comme le rappelle Léandro de Lajonquière, élargit l'horizon existentiel des enfants concernés : « D'une part, l'instruction scolaire est le passeport vers d'autres mondes ; d'autre part, la participation à cette expérience avec d'autres [...] est également la condition pour cohabiter dans un autre monde » (de Lajonquière, 2020b, p. 104). Ce monde ne serait autre que la culture, ou la civilisation selon les termes freudiens.

Dans l'école inclusive, l'expérience éducative suppose donc l'articulation entre le sujet et l'autre (principe de subjectivité et d'altérité) et les effets que cette articulation produit, souvent à l'insu des parties concernées (principe de passion). Toutes ces conditions permettent au sujet d'avoir une chance de s'installer dans une histoire en cours, dans un monde qui le précède et qui va le suivre (principe de continuité).

À l'envers, la logique du besoin éducatif qui découle de l'imaginaire pédagogique et soutient le projet inclusif contemporain, se fonde sur tout autre postulat. L'éducation pensée à partir du besoin repose sur l'illusion que, une fois le besoin diagnostiqué et connu, il suffirait d'administrer la réponse adéquate pour gérer l'élève. Par ce biais, la dimension subjective est radicalement effacée : l'enfant, réduit à un ensemble anonyme de besoins, est épinglé à ce qui peut être diagnostiqué de lui, connu et géré.

De la même manière, la dimension de l'autre s'évanouit : dans l'imaginaire pédagogique soutenu par les besoins éducatifs, l'autre n'est pas le « trésor des signifiants » (Lacan, 1998), mais il est un simple administrateur de la *bonne méthode* ou de l'outil approprié. La pauvreté de l'expérience ne concerne pas uniquement les enfants, mais aussi les éducateurs, réduits à des acteurs anonymes et impersonnels (Fanizzi, 2023). L'imaginaire inclusif se cantonne au registre de la technique, du faire, de la fabrication. Toute dimension passive de l'expérience éducative et ses effets imprévisibles, ne trouve pas une place sous l'emprise des besoins. Ainsi, la dimension de passion est niée par les besoins éducatifs particuliers ; avec les risques d'une éducation réfractaire à toute passion et à toute possibilité de se passionner.

Dernièrement, la dimension temporelle se trouve également éjectée de la scène : les besoins des enfants sont répertoriés et classés afin de pouvoir mettre en place immédiatement une réponse adaptée. La temporalité de l'école inclusive prise par les besoins est réduite à

l'immédiat, au temps présent, à la relation apparemment directe entre action et réaction. Aucun lien n'est établi avec l'histoire de l'enfant, aucune perspective ne lui est ouverte vers le futur. De cette manière, le travail de conquête d'une place dans une histoire en cours ne peut advenir qu'avec grande difficulté pour l'enfant (de Lajonquière, 2013).

Qualifier une expérience éducative, toutefois, n'est possible que dans l'après-coup. Maud Mannoni considérait que ce qui était formatif à l'école de Bonneuil était, pour les analystes, « l'expérience d'avoir été affecté par la vérité du patient » (Mannoni, 1985, p. 118) : elle en parle au passé sans donner les repères pour qu'une expérience produise des effets. La psychanalyste se limite à constater, dans l'après-coup, que ce qui s'était produit a été, en effet, éducatif.

L'ouverture structurelle de l'expérience implique forcément le renoncement à la prétention de la maîtriser et d'en prévoir les effets, tant que de connaître en avance ce qui va se passer. Dans l'imaginaire pédagogique contemporain, les besoins éducatifs donnent au contraire l'illusion de pouvoir connaître à l'avance les résultats de toute action qui se veut éducative, ils animent l'illusion de pouvoir garantir la réussite de l'entreprise éducative et inclusive. Toutefois, cela ne relève que de l'illusion. Comme le rappelle Philippe Meirieu : « Ce serait nier l'éducation, confondre l'éducation d'un sujet et la fabrication d'un objet » (Meirieu, 2009, p. 6). Dans la fabrication d'un objet nous avons quelques garanties de réussite, si nous suivons correctement les instructions. L'expérience éducative, au contraire, est toujours ouverte et non déterminée.

La psychanalyste Maud Mannoni considérait que les réussites assez paradoxales des systèmes scolaires différents avaient moins à voir avec les méthodes employées qu'avec ce que le sujet venait inconsciemment y chercher (Mannoni, 1964). Il s'agit d'une indication précieuse : ce que le sujet vient chercher ne saurait pas être réduit à un besoin ni trouvé par une bonne pratique.

La réduction de l'éducation à la technique rétrécit l'horizon existentiel de l'enfant et risque de l'épingler à la place que le discours sur les besoins éducatifs a prévu pour lui : celle d'objet cible d'une intervention pédagogique. L'approche techniciste en éducation dénoncée par Léandro de Lajonquière (1999/2020), soutenue par l'illusion (psycho)pédagogique, réduit les conditions de possibilité d'une expérience éducative, et ainsi la possibilité que le sujet puisse trouver ce qu'il venait inconsciemment y chercher.

Une fois déconstruite la notion de besoin éducatif, ainsi que le paradigme inclusif, penser autrement l'éducation devient à la fois une nécessité empirique et éthique. Il s'agit d'une nécessité empirique, parce que le besoin éducatif devient le seul opérateur du discours éducatif hégémonique, en empêchant de penser autrement. Le discours hégémonique risque de s'imposer comme la seule perspective en éducation.

Penser autrement relève aussi d'une nécessité éthique, parce que c'est seulement en abandonnant tout « rêve prométhéen singulier de contrôler méthodiquement la fabrication de l'homme » (de Lajonquière, 2013, p. 119) que nous pouvons rencontrer les enfants en tant que sujets. C'est seulement en renonçant à toute prétention de maîtrise, toute confusion entre éducation et fabrication d'un objet, que nous pouvons espérer que les conditions pour une expérience éducative soient réunies et que les enfants dits à besoins éducatifs particuliers aient une chance de trouver dans l'école inclusive ce qu'ils venaient inconsciemment y chercher.

Conclusion

Les besoins éducatifs particuliers se présentent dans le discours comme la clé de voûte du processus inclusif. Pourtant cette notion, souvent considérée floue et administrative, révèle en réalité – comme nous avons essayé de le montrer ici – un imaginaire pédagogique qui se soutient et produit une relation à l'éducation et aux enfants profondément marquée par le réductionnisme. Ce réductionnisme sature les indications entourant l'éducation des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ». Force est de constater que, malgré ces indications que l'on retrouve par exemple sur le site du réseau Canopé, un malaise persistant ne cesse de s'exprimer au sein de l'école inclusive. C'est le signe manifeste que quelque chose dans l'école ne cesse de faire symptôme. Un symptôme qui relève bien plus d'un imaginaire structuré par l'illusion de maîtriser l'éducation et son impossible structurel, que des simples contingences matérielles.

Le terme d'expérience, dans l'élaboration de Larrosa, permet d'éclairer les impensés recelés dans l'imaginaire inclusif. Ces impensés concernent en premier lieu le rejet de ce qui configure les coordonnés de l'expérience : le sujet, l'autre, la passion et la temporalité. Ces repères se retrouvent mis hors jeu, et le lien éducatif est éjecté de la scène, au nom du tripode gestionnaire imaginaire dénoncé par Ilaria Pirone et incarné par la notion

de besoins éducatifs particuliers. La réduction de l'imaginaire pédagogique au tripode diagnostiquer-connaître-gérer livre l'éducation au registre de l'illusion (psycho)pédagogique formulée par Léandro de Lajonquière, au risque de condamner l'école inclusive à une pauvreté drastique d'expérience éducative.

Pour que les enfants en tant que sujets puissent avoir une chance de trouver entre les murs de l'école, et de n'importe quelle institution à visée éducative, ce qu'ils venaient inconsciemment y chercher, pour reprendre les termes de Maud Mannoni, il convient faire preuve d'une extrême vigilance face à la technicisation de l'éducation et à l'appauvrissement de l'expérience. Tant que l'éducation demeure une expérience singulière et ouverte, où les dimensions de l'autre, du sujet, de la passion et de la temporalité sont mises en valeur, les enfants conservent une chance de s'inscrire dans une histoire en cours et d'élargir leur horizon existentiel, selon les termes de Léandro de Lajonquière.

Toutefois, pour qu'il y ait cette chance, il est nécessaire d'abandonner tout rêve prométhéen de fabrication, toute illusion de maîtrise et de se détacher de la catégorie des besoins éducatifs particuliers ainsi que de son imaginaire gestionnaire. Si une expérience a eu lieu et qu'un enfant a pu se l'approprier, nous ne le saurons que dans l'après-coup : c'est là le propre, et la dignité, de l'impossible tâche d'éduquer.

Bibliographie

Benjamin, Walter (2011). *Expérience et pauvreté*. Payot & Rivages.

Blais, Marie-Claude, Gauchet, Marcel, Ottavi, Dominique (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Hachette.

Blais, Marie-Claude, Gauchet, Marcel, Ottavi, Dominique (2008). *Condition de l'éducation*. Stock.

Caraglio, Martine (2017). *Les élèves en situation de handicap*. Presses universitaires de France.

Dewey, John (2022). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Armand Colin.

de Lajonquière, Léandro (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Vozes.

de Lajonquière, Léandro (2013). *Figures de l'infantile*. L'Harmattan.

de Lajonquière, Léandro (2020). Pour que l'éducation soit au rendez-vous dans l'inclusion scolaire. *Psychologie Clinique, 50(2)*, 25-35. DOI : 10.1051/psyc/202050025.

de Lajonquière, Léandro (2020b). Ce que les experts et leurs savoirs ne veulent pas savoir sur l'expérience scolaire. *Cliniques méditerranéennes, 102(2)*, 93-107. DOI : 10.3917/cm.102.0093.

Ebersold, Serge & Detraux, Jean-Jacques (2013). Scolarisation et besoins éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European journal of disability research*, *7*, 102-115, DOI : 10.1016/j.alter.2013.02.001.

Ebersold, Serge & Dupont, Hugo (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue – éducation et société inclusives*, *86(2)*, 65-78, DOI : 10.3917/nresi.086.0065.

Fanizzi, Caroline (2023). *O sofrimento docente*. Editora Contexto.

Kohout-Diaz, Magdalena (2016). Difficultés de l'éducation inclusive en République tchèque : les besoins éducatifs particuliers, entre défauts et troubles. *Carrefours de l'éducation*, *42(2)*, 201-214.

Lacan, Jacques (1998). *Le séminaire, Livre I, Les écrits techniques de Freud*. Seuil.

Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación Y Pedagogía*, *18*. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065.

Larrosa, Jorge (2017). *Tremores. Escritos sobre experiencia*. Grupo Editorial Autentica.

Laing, Ronaldz (1969). *La Politique de l'expérience : essai*. Stock.

Laville, Mathieu (2020). *L'enseignant référent – Une fonction au cœur de l'éducation inclusive*. Champ Social.

Mannoni, Maud (1964). *L'enfant arriéré et sa mère*. Seuil.

Mannoni, Maud (1974). *Éducation impossible*. Seuil.

Mannoni, Maud (1985). *Un savoir qui ne se sait pas*. Denoël.

Meirieu, Philippe (2009). Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, *43(1)*, 4-9. DOI : 10.3917/lcd.043.0004.

Plaisance, Éric (2025). *De la raison inclusive à une éthique de la reconnaissance : défis internationaux des politiques et pratiques d'éducation inclusive*. Éres.

Plaisance, Éric (2026). Contribution à une critique de la raison inclusive. Les « besoins éducatifs particuliers » face à la dérive gestionnaire en France. *Tétralogiques*, *31*, 73-91,

https://www.tetralogiques.fr/spip.php?article314.

Pfauwadel, Aurélie (2022). *Lacan versus Foucault. La psychanalyse à l'envers des normes*. Les Éditions du Cerf.

Pirone, Ilaria (2020). Présentation. *Psychologie Clinique, 50(2)*, 5-6. DOI : 10.1051/psyc/202050005.

Pirone, Ilaria (2022). Entre normes et connaissances : l'idéal inclusif à l'épreuve des processus de normalisation. Dans Laurence Gavarini, Dominique Ottavi et Ilaria Pirone, *Le normal et le pathologique à l'école aujourd'hui*, 113-127. Presses universitaires de Vincennes. DOI : 10.3917/puv.gavar.2022.01.0113.

Rufin, Diane & Payet, Jean-Paul (2021). À quoi sert le besoin éducatif particuliers ? Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débat/jeunesse, 87(1)*, 65-80, DOI : 10.3917/agora.087.0065.

Thomazet, Serge (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui, 177(2)*, 11-17, DOI : 10.3917/lfa.177.0011.

Woollven, Marianne (2021) La genèse de la notion de besoin éducatif particulier Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses, 87(1)*, 51-64. DOI : 10.3917/agora.087.0051.