



Pour que la neurodiversité ne soit pas une autre catégorie

Une revue narrative des écueils identifiés dans l'organisation des services basée sur les besoins éducatifs particuliers (BÉP)


Neurodiversity must not become another category

A narrative review of the pitfalls identified in service provision centred around Special Educational Needs (SEN)

Louis-Philippe Lachance Demers

Doctorant en éducation,
Université du Québec à Montréal

<https://doi.org/10.65130/nR2v0Lj>

Manuscrit sous licence Creative Commons Paternité - Partage des conditions initiales à l'identique 4.0 International (BY SA) 

RÉSUMÉ

De nombreux pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont adopté la terminologie des besoins éducatifs particuliers (BÉP) pour l'organisation de leurs services d'adaptation scolaire. Alors que cette terminologie avait initialement pour visée de prendre une distance par rapport aux catégories d'origine médicale, l'emploi des BÉP comme étiquette attribuée aux élèves a eu pour effet de reproduire les mêmes dynamiques de stigmatisation. Considérant que le concept de la neurodiversité semble de plus en plus employé dans différents domaines, la possibilité que les systèmes scolaires occidentaux l'opérationnalisent est envisageable. Selon l'auteur de cet article, il faut néanmoins faire preuve d'une certaine prudence afin d'éviter la reproduction des dispositifs d'inspiration médicale présentement en place. Pour ce faire, cet article propose une revue narrative des écueils identifiés dans l'organisation des services basés sur les BÉP s'appuyant sur un cadre conceptuel inspiré de l'étude de critique de l'autisme. Il vise ainsi l'ouverture d'un espace de réflexion et de dialogue pour l'éventuelle prise en compte de la neurodiversité à l'école.

MOTS-CLÉS

Neurodiversité, Besoins éducatifs particuliers, Neurodivergence, Inclusion, Catégories d'élèves

ABSTRACTS

Several countries of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) now use Special educational needs (SEN) as a basis for their special education services. While this terminology was initially installed as a means to break free from medical categories, the use of SEN as a label for children ended up reproducing the same stigmatizing dynamics. Considering that the concept of neurodiversity is being used more frequently in several fields, it seems possible that the western school system starts using it as well. According to the author of this article, such a shift in practice requires a certain dose of prudence to avoid the reproduction of the current medical based practices. This article proposes a narrative review of the pitfalls identified in the provision of services based on the concept of SEN analyzed through the lens of neurodiversity as theorized by critical autism studies. As such, it hopes to create a space of dialogue towards the eventual use of neurodiversity at school.

KEYWORDS

Neurodiversity, Special educational needs, Neurodivergence, Inclusion, Categories

INTRODUCTION

Popularisé dans les années 1990, le concept de la neurodiversité s'est depuis organisé autour de mouvements sociopolitiques visant la reconnaissance de la diversité neurocognitive dans des champs comme l'éducation (Legault *et al.*, 2021). Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2017), la prise en compte de ce phénomène représente un enjeu d'avenir pour l'éducation dans les sociétés occidentales. Comme le demande Speranza (2020), le concept de la neurodiversité pourrait-il donc transformer l'école et lui permettre de se sortir des normes restrictives visant à encadrer les limites de ce que l'on prétend être acceptable ? S'il nous est permis d'espérer que ce soit le cas, il faut néanmoins se questionner sur la manière dont la neurodiversité pourrait être opérationnalisée dans les systèmes scolaires modernes. Malgré une certaine volonté en ce sens, le système scolaire québécois peine à se défaire de la logique catégorielle et de la médicalisation des difficultés scolaires (Conseil supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2017). Le début du XXI^e siècle a ainsi vu le milieu scolaire démontrer de plus en plus d'ouverture aux savoirs issus des domaines psychomédicaux (Gonçalves et Lessard, 2014). Un phénomène similaire peut être observé en France, où la mise en place de la notion de « besoins éducatifs particuliers » (BÉP) pour la transition vers l'école inclusive n'a pas eu les résultats escomptés. Certain·e·s auteur·rice·s indiquent en effet que les BÉP ont remplacé les catégories médicales comme une autre forme de catégorisation des élèves qui dévient de la norme scolaire (Benoît, 2019 ; Ebersold et Detraux, 2013 ; Ebersold et Dupont, 2019). Les visées d'une école plus inclusive « s'adaptant a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble » (CSÉ, 2017, p. 5) se butent ainsi à l'une des caractéristiques intrinsèques du fonctionnement de l'éducation scolaire moderne, soit l'organisation de son cursus par année. En fixant des cibles d'apprentissages pour

chaque enfant en fonction de son âge, les notions de réussite et d'échec y sont devenues le reflet de l'atteinte ou non de normes préétablies pour les élèves (Khan, 2011). L'atteinte de ces normes quant à elle occupe une place de plus en plus importante au sein des politiques ministérielles.

Alors qu'il était autrefois question d'assurer l'accès à chaque enfant à l'école, cette idée a évolué pour devenir la garantie de la réussite de chaque élève (Sané, 2017). Il est donc possible d'observer la conjugaison des objectifs d'accessibilité à des objectifs de performance, si bien qu'ils apparaissent indissociables les uns des autres (Ebersold, 2010). Sur ce point, Maroy (2018) mentionne que la mission de l'école s'est vue progressivement transformée dans les pays occidentaux, où la réussite scolaire est maintenant essentielle puisqu'elle garantirait l'insertion sociale des individus. En ce sens, la performance du système scolaire représente un enjeu clé du fait que la réussite des élèves est aujourd'hui un facteur de cohésion sociale. Conséquemment, il en résulte une forte pression sur le champ de l'adaptation scolaire afin de réduire l'échec scolaire au sein des écoles, ce qui rend les solutions dites « probantes » issues du domaine psychomédical très attrayantes par les instances scolaires (Gonçalves et Lessard, 2014).

Les champs de ce domaine, dont la psychologie et les neurosciences, mettent l'accent sur des explications individuelles liées au fonctionnement cognitif des personnes (Morel, 2014). La difficulté scolaire est ainsi associée à différents diagnostics, comme le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), le trouble primaire du langage ou les différents troubles d'apprentissages (Prud'homme, 2018). De notre point de vue, la place occupée par ce discours à l'école est intimement liée aux enjeux de la neurodiversité. Les cent dernières années ont en effet vu naître différents processus culturels et sociaux visant à définir la norme cognitive en Occident (Bertilsson-Rosqvist *et al.*, 2020a). L'emploi de diagnostics cherchant à décrire la déviance des enfants par rapport à la norme scolaire est donc le reflet d'une problématisation progressive de la neurodiversité permettant de cartographier les frontières de « l'enfant normal » (Waltz, 2020).

Ce faisant, il est nécessaire de faire preuve de vigilance afin d'éviter que l'opérationnalisation de la neurodiversité ne devienne pas qu'une nouvelle manière de caractériser les élèves qui ne se conforment pas aux normes de l'école, un risque qui semble bien réel. Il suffit de regarder du côté de l'OCDE (2017) qui présente la neurodiversité, d'une part, comme le fait que les cerveaux n'apprennent pas tous de la même manière et, d'autre part, comme le terme général (dit « terme parapluie ») pour référer aux élèves ayant reçu le diagnostic d'un trouble neurodéveloppemental. Alliant à la fois des termes issus des travaux sur la neurodiversité et du domaine médical, l'organisme nomme ces élèves « neurodivers-e-s » et les oppose aux élèves « neurotypiques ». Cette vision peut être critiquée pour deux raisons. Premièrement, ce que constitue la diversité sur le plan neurocognitif ne peut s'appuyer uniquement sur une reconnaissance par le domaine scientifique (Stenning et Bertilsson-Rosqvist, 2021), soit l'étiquette de troubles neurodéveloppementaux dans le cas présent. Deuxièmement, la neurodiversité ne peut être

attribuée comme caractéristique aux individus ou aux groupes qui dévient de la norme (Walker, 2021), ce que fait l'OCDE en parlant d'élèves « neurodivers-e-s ». Force est de constater que la neurodiversité ne semble représenter pour l'OCDE (2017) rien de plus qu'une autre manière de catégoriser les élèves qui dévient de la norme scolaire. Difficile de ne pas dresser de parallèle avec l'introduction de la notion de BÉP dans le milieu scolaire qui se sont progressivement transformés en « supercatégorie » couvrant une multitude de formes de difficulté scolaire (Norwich, 2010).

La neurodiversité se verra-t-elle réduite elle aussi à l'état de « supercatégorie » englobant cette fois-ci les différents troubles neurologiques ? Bien qu'il soit impossible de prédire l'avenir, l'étude des tentatives passées peut tout de même être garante de quelques pistes de réflexion intéressantes. En ce sens, le présent article souhaite ouvrir un espace de dialogue sur l'opérationnalisation de la neurodiversité dans le milieu éducatif, un sujet à ce jour peu exploré en contexte francophone. En lien avec les éléments présentés dans cette problématique, il apparaît essentiel que le dialogue sur la neurodiversité en éducation s'arrime à une lecture critique des différentes normes qui structurent ce domaine. L'argumentaire vise donc, au moyen d'une revue narrative, à mettre en relation la littérature portant sur une perspective critique de la neurodiversité telle que théorisée par l'étude critique de l'autisme (O'Dell *et al.*, 2016; Stenning et Bertilsdotter-Rosqvist, 2021) et les écueils identifiés par la recherche dans l'organisation des services basée sur les BÉP.

MÉTHODOLOGIE

Le choix des articles pour cette revue s'inscrit dans une recension plus large effectuée dans le cadre du projet doctoral de l'auteur, où différentes thématiques avaient alors été identifiées et colligées sous la forme d'éléments de problématique. Vu la nature évolutive d'un projet de thèse, cette recension ne s'est pas effectuée en un seul moment par l'emploi de mots-clés prédéterminés. La méthodologie choisie dans le cadre de cet article est donc celle de la revue narrative qui constitue une « synthèse informelle et une discussion sur un sujet donné » particulièrement utile pour « cerner les sujets complexes ou innovateurs [...] de même que les questions laissées en suspens, négligées ou controversées et pour encourager d'autres recherches sur le sujet » (Saracci *et al.*, 2019, p.1694). Considérant la nature exploratoire de cet article, cette approche nous semble donc tout à fait appropriée afin de jeter un premier coup d'œil et de fournir des pistes de réflexion.

Certaines limites de ce type de méthodologie doivent toutefois être soulignées. Effectivement, il existe peu de lignes directrices quant au déroulement d'une revue narrative (Grimshaw, 2010). Contrairement aux revues systématiques, les critères de sélection de la littérature ne sont donc pas toujours identifiés (Saracci *et al.*, 2019). Dans le cas présent, le choix des textes employés ici s'est effectué au travers d'une analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2021) où, partant d'un questionnement général, la lecture progressive des différents textes a permis de déterminer leur pertinence. De même, ce type de revue n'a pas la prétention d'offrir un portrait

exhaustif de la littérature sur un sujet donné (Gagné et Bigras, 2021) et la personne lectrice est donc invitée à garder en tête la portée limitée de ses résultats.

LA NEURODIVERSITÉ

Selon Chamak (2015; 2018), l'origine du concept de la neurodiversité se situe vers la fin des années 1990, une époque caractérisée par la montée des connaissances issues des neurosciences comme explication de l'autisme. S'inspirant du modèle social du handicap, la sociologue et psychologue Judy Singer a alors proposé de concevoir la différence sur le plan neurologique comme une variable additionnelle de la diversité humaine. Formuler une définition de la neurodiversité constitue un défi en raison de la nature polysémique de ce concept (Chapman, 2020a). Sa popularisation a en effet permis à de nombreuses personnes qui s'étaient vu attribuer l'étiquette d'un « problème de santé mentale » d'entrevoir leur existence sous une nouvelle lunette (Chamak, 2018). Cependant, la relation qui unit la neurodiversité à ces étiquettes médicales représente un certain enjeu sur le plan ontologique. Plusieurs personnes considèrent que les connaissances issues des neurosciences ont le potentiel de prouver l'existence de différents « types de cerveaux », ce qui légitimerait en retour le discours de la neurodiversité, mais comporte aussi le risque de cloisonner malgré tout leur identité au sein de ces catégories médicales (O'Dell *et al.*, 2016). Qui plus est, cette focalisation sur des différences identifiées et théorisées par les neurosciences peut compromettre les visées inclusives de la neurodiversité.

D'une part, cette focalisation fait en sorte que la reconnaissance des formes que peut prendre la neurodiversité dépend uniquement des découvertes de catégories cliniques, comme celles de l'autisme (Legault *et al.*, 2021; Stenning et Bertilsson-Rosqvist, 2021). D'autre part, elle peut mener à certaines tensions lorsque vient le moment de définir ce que représente une variation souhaitable sur le plan neurologique (Chapman, 2020a ; Stenning et Bertilsson-Rosqvist, 2021). L'identité conférée par un diagnostic peut ainsi alimenter des enjeux de pouvoir alors que certaines perspectives, notamment celles des personnes autistes et plus récemment des personnes ayant un TDA/H, semblent occuper davantage d'espace dans le dialogue sur le sujet (Legault *et al.*, 2021). Certaines personnes autistes, quant à elles, souhaitent limiter quels groupes peuvent se réclamer comme « neurodivers » (Runswick-Cole, 2014), renforçant de ce fait la dimension identitaire attribuée à la neurodiversité. Bien que ces deux aspects soient complémentaires, l'étude de la neurodiversité demeure tout de même une entité distincte de l'étude des dimensions associées à l'autisme proposée par des champs comme l'étude critique de l'autisme (Woods *et al.*, 2018). Les chercheur·euse·s de ce champ s'intéressent à la manière dont l'autisme constitue « à la fois une catégorie diagnostique et une expérience vécue qui varie selon les contextes culturels » (O'Dell *et al.*, 2016, p. 174). Bien qu'il apparaisse fort probable que cette expérience diffère en plusieurs points de celle des personnes ayant reçu un autre diagnostic comme celui d'un TDA/H, ces expériences se rejoignent néanmoins sur certains enjeux, dont la pathologisation de leur existence par le domaine médical.

En effet, un principe central auquel les différentes perspectives sur le sujet de la neurodiversité peuvent se rattacher est l'existence d'une diversité à l'échelle neurologique chez l'humain (Bertilsson-Rosqvist, *et al.*, 2020b). Dans les travaux de Walker (2021), la neurodiversité est présentée comme une idée neutre qui réfère à un fait biologique, c'est-à-dire qu'il existe une variation infinie du fonctionnement cognitif des humain·e·s. L'opérationnalisation de la neurodiversité comme approche ou comme concept, quant à elle, s'appellerait plutôt le paradigme de la neurodiversité auquel l'autrice oppose le paradigme de la pathologie. Leurs principes fondamentaux peuvent être consultés dans le tableau 1 ci-bas.

Tableau 1

Présentation des paradigmes de la neurodiversité et de la pathologie adaptée de Walker (2021)

Paradigme de la pathologie	Paradigme de la neurodiversité
Il existe une forme « normale » ou « saine » de fonctionnement neurocognitif chez l'humain	L'idée qu'il existerait un mode de fonctionnement neurocognitif « optimal » ou « normal » chez l'humain est un construit social
Lorsque le fonctionnement neurocognitif d'une personne diverge de la norme, c'est signe qu'il y a un problème	La neurodiversité est une forme naturelle et souhaitable de diversité humaine

Pour Chapman (2020b), le paradigme de la neurodiversité représente un changement théorique et idéologique visant la dépathologisation des personnes qui ne correspondent pas aux normes neurocognitives de nos sociétés. La neurodiversité peut donc s'inscrire comme visée de certains mouvements sociaux (Walker, 2021) qui mettent au défi de la pathologisation systématique des formes de diversité neurologique (Chapman, 2021). Ce faisant, ces mouvements revendiquent que le discours de valorisation de la diversité ethnique, sexuelle et de genre s'applique aussi à la diversité neurologique (McGee, 2012). C'est pourquoi le concept de neurodiversité est en quelque sorte une « cible mouvante » puisqu'il est appelé à évoluer en fonction des interactions entre les différentes institutions mises au défi, comme la psychiatrie et l'éducation, et les personnes qu'elles catégorisent (Chapman, 2020a). Bien que ces éléments évoquent une certaine volatilité associée à l'opérationnalisation de ce concept, les principes fondamentaux du paradigme de la neurodiversité proposent que tout travail de conceptualisation doit prendre en compte l'existence des différentes normes socioculturelles qui structurent, hiérarchisent et pathologisent les formes de neurodiversité.

De notre avis, le langage joue un rôle important dans la matérialisation et l'opérationnalisation de ces normes dans le milieu scolaire. En effet, les catégories qui y sont employées ne nous informent pas uniquement sur les caractéristiques des élèves qui s'y retrouvent : elles révèlent aussi les idéologies dominantes véhiculées au sein de ces systèmes scolaires (Florian *et al.*, 2006). À titre

d'exemple, l'emploi jadis au Québec de termes comme « enfance inadaptée » comme appellation des élèves dits en difficulté (Prud'homme, 2018) en dit long sur la manière dont ces élèves étaient perçus par le système scolaire québécois. C'est pourquoi la prochaine section s'intéressera spécifiquement au vocabulaire pouvant être employé pour parler de la neurodiversité.

METTRE EN MOTS LA NEURODIVERSITÉ

De nombreux termes sont employés pour parler du concept de neurodiversité sans qu'il n'y ait toutefois de consensus. En guise d'amorce, un lexique de base est proposé dans le tableau ci-bas :

Tableau 2

Le vocabulaire associé à la neurodiversité adapté de Walker (2021)

Terme	Définition
Neurotypique	Une personne dont le fonctionnement neurocognitif s'inscrit dans la norme prescrite par la société
Neurodivergent-e	Une personne dont le fonctionnement neurocognitif diverge de la norme prescrite par la société
Neurominorité	Une population de personnes qui s'identifient ou qui sont identifiées comme neurodivergentes
Neurodivers-e	Adjectif employé pour décrire la présence de différentes formes de fonctionnement neurocognitif au sein d'un groupe, par exemple

S'il ressort des trois premiers termes la référence explicite à la norme cognitive socialement établie, cela ne signifie pas pour autant qu'ils ont des visées de catégorisation et d'exclusion. Parler de personnes neurotypiques et de personnes neurodivergentes permet principalement de rappeler l'existence de normes neurocognitives à titre de constructions sociales et le positionnement des individus par rapport à celles-ci (Legault et al., 2021; Walker, 2021).

Un usage inadéquat de ce vocable peut cependant mener à la reproduction de dynamiques d'exclusion et de stigmatisation. Par exemple, Legault et ses collègues (2021) indiquent que la notion de neurodivergence est parfois utilisée de manière interchangeable avec celle de neurodiversité, un aspect qui pose problème puisque le premier caractérise un phénomène social tandis que le second réfère à un fait biologique. Dans un même ordre d'idées, Walker (2021) mentionne que l'emploi des expressions « personne neurodivergente » ou « personne neurodiverse » comme synonymes de « personne autiste » ou de « personne ayant un trouble de l'attention » va à l'encontre des visées inclusives du lexique de la neurodiversité. Par ailleurs, cette autrice indique que l'adjectif « neurodivers-e » ne devrait jamais être appliqué à des individus ou

comme moyen de différencier des personnes neurodivergentes de personnes neurotypiques puisque cela revient à leur associer la diversité comme marqueur de leur différence. Qui plus est, cette erreur renforce à la fois une conception de la neurodivergence comme une expérience unique tout en excluant les personnes dont le profil neurocognitif n'est pas défini par des dispositifs diagnostiques ou culturels (Stenning et Bertilsson-Rosqvist, 2021). Il est donc recommandé de parler plutôt de neurominorité pour référer aux personnes neurodivergentes ayant des expériences de vies similaires (Walker, 2021). À titre d'exemple, il semble donc préférable de considérer que les personnes qui vivent avec un diagnostic de dyslexie appartiennent à une neurominorité plutôt que d'être « issues de la neurodiversité ». Ultimement, la tendance centrale de ces usages inadéquats résulte de l'emploi de la neurodiversité comme un marqueur de différence : elle est appliquée comme caractéristique à des individus, ce qui renforce leur altérité (Bertilsson-Rosqvist *et al.*, 2020a ; Stenning et Bertilsson-Rosqvist, 2021).

Pour conclure, deux constats ressortent des éléments présentés jusqu'à présent. En premier lieu, la neurodiversité représente une idée neutre permettant de décrire les variations infinies de fonctionnement neurocognitif chez l'humain. En second lieu, la présence de normes sociales mettant de l'avant un fonctionnement neurocognitif « normal » fait en sorte que les personnes qui dévient de ces normes se voient pathologisées. À notre avis, la neurodiversité ne peut être réellement conceptualisée que par l'articulation de ces deux constats, faute de quoi nous courons le risque de reproduire des dynamiques d'exclusion ou de stigmatisation. En ce sens, parler de la neurodiversité en milieu éducatif nécessite donc de tenir compte des différentes normes scolaires et sociales imposées par l'école. Tel que mentionné précédemment, la structure moderne de l'école est articulée autour d'un cursus par année qui structure les apprentissages que chaque élève devrait avoir réalisés en fonction de son âge (Khan, 2011). À cela s'ajoutent les différentes attentes propres à chaque milieu, voire chaque enseignant-e, qui ont leur propre définition de ce que constitue l'élève dit « normal » (Desombre *et al.*, 2008; Noël, 2019). De manière générale, celui-ci peut être perçu comme un-e élève qui possède les différentes capacités académiques nécessaires à mener à terme sa scolarité, par exemple, lire, écrire ou résoudre, et qui adopte un comportement jugé approprié par l'école, en respectant, par exemple, les règles de vie de son école (Vienne, 2004).

LES ÉCUEILS DE LA CATÉGORISATION DES ÉLÈVES SELON LES BÉP

L'étude des écrits recensés nous a menée à quatre principaux écueils qui seront décrits dans cette section. Il convient toutefois de débiter par une brève définition de ce que constituent exactement les BÉP. Introduit dans le rapport Warnock de 1978, le terme « besoin particulier » se voulait une manière de dissocier le handicap de la difficulté scolaire et ainsi d'éviter la stigmatisation associée à la catégorisation des élèves (Benoît, 2019 ; Noël, 2021). Repris dans la *Déclaration de Salamanque* de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, cette notion s'est progressivement installée dans de nombreux pays de l'OCDE avec des

conceptualisations variables (Ebersold et Detraux, 2013 ; Ebersold *et al.*, 2016). De manière générale, la notion de BÉP réfère à des besoins d'aménagements sur les plans de l'accès au contenu éducatif, du cheminement scolaire et de l'organisation de l'environnement de l'élève (Thomazet, 2012).

L'opérationnalisation de ce concept, et donc ce que signifient les BÉP, varie grandement d'un pays à l'autre. Certains pays les emploient ni plus ni moins comme nouvelle appellation des élèves en situation de handicap tandis que d'autres y incluent une grande variété de profils d'élèves jugé·e·s « problématiques » (Ebersold *et al.*, 2016). Il en résulte un certain flou sur le plan conceptuel et ce que constituent spécifiquement les BÉP n'est pas nécessairement clair, mis à part une certaine déviation de la norme scolaire (Desombre *et al.*, 2013). Il faut de plus noter que l'emploi inconstant du vocabulaire lié au BÉP fait en sorte que certaines études réalisées en contexte québécois utilisent ces termes sans qu'ils ne soient reconnus officiellement par son système éducatif. Ces écrits ont été tout de même incorporés au sein de la présente revue en raison de la pertinence de leur propos. Nous avons en contrepartie dû nous résoudre à ne pas effectuer une analyse comparative entre les différents pays. Les écueils présentés ici représentent donc diverses tendances générales qui peuvent se manifester de différentes manières en fonction du contexte d'application.

Premier écueil : la décorporalisation du handicap

Un premier écueil identifié dans les écrits est le phénomène de la décorporalisation du handicap. Selon Ebersold (2010), il s'agit d'une réorganisation des grilles de lecture du handicap pour qu'il ne soit plus rapporté au corps de la personne, mais plutôt comme référence à un déficit de la participation sociale de celle-ci. En d'autres mots, la notion de BÉP est en quelque sorte venue « désencastrer la condition de handicapé[-e] de sa dimension corporelle » (Ebersold et Detraux, 2013, p. 107). Par le biais de cette décorporalisation du handicap, les systèmes scolaires qui ont adopté la notion de BÉP ont abandonné l'emploi de catégories médicales, tout en conservant néanmoins leur logique essentialiste et individualisée. En adoptant la notion de BÉP, les systèmes scolaires visaient effectivement à se sortir d'une vision de l'adaptation scolaire s'appuyant sur des catégories d'origine médicales. Celles-ci avaient pour effet d'expliquer la difficulté scolaire en l'associant à une déficience chez l'individu (Benoît, 2019). Dite biomédicale ou individuelle, cette conception essentialiste du handicap situe la difficulté chez l'enfant en limitant par le fait même les causes provenant de son environnement (Lavoie *et al.*, 2013 ; Thomazet, 2012). L'emploi des BÉP proposait de décroisonner la difficulté scolaire de ces catégories et de les présenter plutôt sous la forme d'un continuum de besoins (Benoît, 2019). En ce sens, tout enfant était susceptible d'avoir des BÉP puisque ceux-ci ne dépendaient pas de l'attribution d'un diagnostic médical. Il est toutefois possible d'observer un certain glissement de sens quant à l'opérationnalisation du concept des BÉP en milieu scolaire (Pelgrims, 2019). Effectivement, le BÉP est venu se substituer au problème de santé comme marqueur de la difficulté scolaire, transformant par le fait même

l'élève handicapé·e en élève à BÉP (Ebersold et Dupont, 2019). Plutôt que d'abandonner toute forme de catégorisation liée au handicap, les systèmes scolaires en ont plutôt redéfini le sens.

Deuxième écueil : la centralisation de la difficulté scolaire chez l'enfant

Un second écueil qui ressort des écrits recensés est la centralisation de la difficulté scolaire chez l'enfant. Ce phénomène représente un glissement de sens où les BÉP deviennent synonymes d'une caractéristique personnelle de l'élève et l'intervention se voit orientée vers la correction ou la rééducation de ce dernier. Pourtant, la notion de BÉP est censée prendre en compte diverses formes de besoins d'adaptation dans l'environnement de l'enfant (Thomazet, 2012). En pratique, il semble que l'emploi de BÉP comme justificatif de la prestation de services a pour effet de la transformer en caractéristique intrinsèque chez l'enfant (Ebersold et Detraux, 2013). Par ailleurs, les différents dispositifs d'adaptation scolaire déployés semblent toujours axés sur une réponse individualisée aux difficultés de l'élève. La demande de soutien requiert très souvent la constitution d'un dossier permettant de prouver le besoin de service de l'enfant (Noël, 2019). La mise en place d'interventions dans des contextes éducatifs séparés ou ségrégués où le soutien est dispensé à l'extérieur de la classe par un·e professionnel·le suite à une évaluation des difficultés renforce elle aussi l'idée de la difficulté comme caractéristique de l'enfant (Trépanier, 2019). Plutôt que de mettre la réussite de l'enfant au cœur des objectifs de l'adaptation scolaire, c'est plutôt l'enfant en soi qui devient la cible des interventions (Ebersold et Detraux, 2013). Il en résulte que la lecture de la difficulté scolaire est redirigée d'une inadéquation de l'environnement à répondre aux besoins de l'enfant vers l'inadéquation de l'enfant en tant que tel, si bien que la notion de BÉP entretient « un rapport allusif à l'environnement » (Ebersold, 2010, p. 326). Cette centralisation de la difficulté scolaire chez l'élève s'apparente donc davantage à la catégorisation médicale qu'à un dispositif d'accessibilité pédagogique (Benoît, 2019). À nouveau, il est possible d'observer dans l'opérationnalisation des BÉP un phénomène d'essentialisation chez l'individu ; pourtant, ceux-ci sont bel et bien une construction sociale (Lavoie *et al.*, 2013 ; Noël, 2017). Toujours est-il que les BÉP sont devenus ni plus ni moins synonymes de déficience ou de handicap (Pelgrims, 2019), voire d'inaptitude sociale ou scolaire (Ebersold et Detraux, 2013).

Troisième écueil : la distance à la norme

Un troisième écueil qui ressort des écrits recensés est l'emploi des BÉP comme descripteur de la distance de l'élève par rapport à la norme. La catégorisation par le biais des BÉP joue un rôle essentiel dans la poursuite des objectifs de performance des systèmes scolaires. Les catégories d'origine médicale permettaient principalement de déterminer l'inéducabilité des enfants (Ebersold et Dupont, 2019) et, donc, qui avait accès à l'école. Beaucoup moins restrictive que les diagnostics médicaux, l'étiquette des BÉP est plus aisément attribuable à tout·e enfant qui déroge des normes scolaires (Ebersold et Detraux, 2013), c'est-à-dire, les différentes attentes du milieu éducatif, tant à ce qui a trait à l'apprentissage qu'à la socialisation. De fait, l'étiquette de BÉP permet d'identifier le degré d'éducabilité de l'enfant (Ebersold et Dupont, 2019) et donc dans

quelle mesure il ou elle pourra réussir. L'enjeu de scolariser les élèves qui dévient de la norme médicale au sein des systèmes scolaires s'est donc réarticulé autour d'une nouvelle norme, soit celle imposée par l'école. C'est d'ailleurs en référence aux normes prescrites par les systèmes scolaires, mais aussi au sein de leur classe, que les enseignant·e·s semblent déterminer qui sont les élèves à BÉP (Noël, 2019 ; 2021). Les BÉP ne sont donc pas le reflet de sociétés s'ouvrant à la diversité, mais plutôt d'une nouvelle manière de catégoriser les individus qui dérogent de la norme scolaire (Ebersold, 2010).

Quatrième écueil : la reproduction de dispositifs médicaux

En lien avec les écueils identifiés précédemment, il est possible d'observer comme quatrième et dernier écueil que la mise en place de la catégorisation basée sur les BÉP reproduit des dispositifs médicaux au sein des systèmes scolaires. Les BÉP s'articulent ainsi au sein d'un discours médical axé sur la remédiation de différents troubles dont l'origine est située sur le plan neurobiologique (Benoît, 2019). Les objectifs de performance pour les systèmes scolaires augmentent aussi la nécessité de dépister et d'identifier les élèves qui ne répondent pas aux exigences éducatives (Ebersold et Detraux, 2013). L'octroi de services basé sur les BÉP est cependant caractérisé par des balises mal définies (Desombre *et al.*, 2013 ; Ebersold et Detraux, 2013). Différents corps de métier, comme l'orthophonie, l'orthopédagogie et la neuropsychologie, se font ainsi compétition dans la quête de l'explication de la difficulté scolaire et des interventions les plus appropriées qui en découlent (Ebersold et Detraux, 2013; Gonçalves et Lessard, 2014). De même, des outils d'évaluation sont développés afin de différencier l'éducatable de l'inéducable (Ebersold et Dupont, 2019). Les systèmes scolaires affirment ainsi une certaine indépendance par rapport au milieu médical, tout en reproduisant certaines de leurs fonctions clés. Rappelons en effet que l'étiquette de BÉP peut être attribuée à tout·e enfant indépendamment de la présence d'un diagnostic ou non (Ebersold et Detraux, 2013). Cela offre à l'école l'opportunité de créer ses propres structures dans le but de se réapproprier la définition du normal, soit tout·e élève qui répond aux normes et aux exigences du milieu scolaire, et de l'anormal, soit les élèves qui n'y parviennent pas. Par le biais de dispositifs d'adaptation scolaire, le milieu scolaire peut donc classer les élèves selon leur degré d'écart à la norme et leur offrir une intervention visant à corriger leurs difficultés (Trépanier, 2019). En ce sens, l'institution scolaire détermine la présence de BÉP chez ses élèves (Pelgrims, 2019) au même titre que l'institution médicale diagnostique la maladie chez ses patient·e·s.

DISCUSSION

Quelle leçon tirer de ces éléments ? L'expérience des BÉP représente-t-elle un échec sur toute la ligne ?

Tel que le mentionne Pelgrims, en leur sens original, « les besoins éducatifs spécifiques, puis particuliers, couvrent donc bien des facteurs environnementaux, contextuels, situationnels, et plus est, qui concernent l'enseignement et l'accès aux savoirs du programme » (2019, p. 56). C'est donc le glissement de sens de sa définition initiale vers son emploi actuel qu'il convient de critiquer. Il en résulte que les BÉP contribuent paradoxalement autant à la promotion de l'école inclusive qu'à la discrimination des élèves qui se voient identifié·e·s ainsi (Benoît, 2019). C'est sur ce point que se trouve probablement la plus grande leçon à tirer de cette recension des écrits. Tant la réussite que l'échec scolaire demeurent « imputés à l'élève lui-même et non à un rapport entre élève et école ni à une inadéquation de cette dernière » (Khan, 2011, p. 62). En mettant de l'avant de nouveaux termes dits plus inclusifs, ces systèmes scolaires camouflent ultimement le fait que les normes qui les structurent ont peu changé. Certaines concessions sont donc faites, mais le noyau dur de l'école ne saurait être altéré alors que le dépistage et la rééducation des élèves qui ne répondent pas à ses normes y demeurent une priorité centrale. À ce jour, le milieu scolaire garde le pouvoir de déterminer l'appartenance ou non de certain·e·s de ses élèves en se basant sur une lecture de leurs capacités (Parekh, 2017). S'appuyant sur les signalements des enseignant·e·s qui démontrent le besoin de l'élève (Noël, 2019 ; 2021), l'école se concerte sur son dossier pour déterminer son appartenance à la classe (Pelgrims, 2019) et les mesures à entreprendre (Ebersold et Detraux, 2013). À la suite de cette identification, l'élève initialement « ordinaire » se voit transformé·e en « élève en difficulté » (Pelgrims, 2019 ; Prud'homme, 2018), maintenant intégré·e ou inclus·e en classe ordinaire.

Pour que l'école puisse *réellement* prendre en compte le phénomène de la neurodiversité, il semble donc nécessaire qu'elle ne serve pas de descripteur d'appartenance à la population scolaire souhaitée par les systèmes éducatifs. Ce faisant, les éléments présentés dans cet article nous indiquent qu'employer la neurodiversité à titre de catégorie comporte en effet au moins deux risques principaux. Dans un premier temps, la cloisonner au sein d'une catégorie renforce l'idée que la diversité existe en parallèle d'une population « normale », plutôt que d'y inclure cette dernière. Il ne peut donc être question de l'inclusion des élèves « issu·e·s de la neurodiversité » ou « neurodivers·e·s », puisque cela réduit la diversité neurocognitive à un marqueur permettant de les différencier des élèves dits neurotypiques (Walker, 2021). Au même titre que les BÉP, elle ne saurait donc être réduite à une caractéristique intrinsèque et figée de l'élève. Autrement, elle court le risque de reproduire des dynamiques de discrimination (Benoît, 2019). Dans un second temps, la reconnaissance de la neurodiversité ne peut dépendre de l'approbation des différentes institutions, qu'elles soient médicales ou scolaires. Cette vision comporte le risque de résumer la neurodiversité à un synonyme de différents diagnostics (Walker, 2021), ce qui limite grandement

l'agentivité des personnes pour définir leur identité (Stenning et Bertilsdotter-Rosqvist, 2021). Ce faisant, l'école ne doit pas mobiliser la neurodiversité comme un nouveau dispositif d'inspiration médicale lui permettant de catégoriser les élèves qui ne répondent pas à ses normes en leur attribuant l'étiquette de « neurodivergent·e·s » ou de « neurodiverse.s ». Face à ces constats, il apparaît essentiel que les systèmes scolaires considèrent l'ensemble de leurs élèves comme appartenant à la neurodiversité humaine. La prise en compte de la neurodiversité ne se résume donc pas à adapter l'enseignement et les conditions d'apprentissage pour les élèves ciblé·e·s par les politiques éducatives. C'est plutôt de considérer d'emblée qu'il existe au sein de l'école une variation infinie des élèves sur le plan neurocognitif. Une classe ne devient pas « neurodiverse » lorsqu'un·e élève ayant reçu un diagnostic y entre : elle l'a toujours été. En proposant que chaque enfant s'inscrive au sein du continuum de la neurodiversité, nous évitons donc de taire ou de chercher à pathologiser les manifestations de la variation chez les enfants dits neurotypiques.

Cette vision de la neurodiversité ne peut cependant se matérialiser sans l'ouverture d'un dialogue visant à remettre en question l'hégémonie de la norme scolaire et des conceptions de l'enfant « normal·e ». Bien entendu, le discours de la pathologisation de la neurodiversité dépasse les murs de l'école (Chapman, 2020a). Malgré tout, celle-ci joue un rôle important dans l'identification et la surveillance de la déviance à la norme (Waltz, 2020). Des termes comme « neurotypique » et « neurodivergent·e » auront donc probablement toujours une place dans l'avenir immédiat puisque, tel que le mentionne Walker (2021), ils permettent de rappeler l'existence de ces normes. C'est pourtant ce que les BÉP voulaient initialement mettre de l'avant en déplaçant la lunette des caractéristiques de l'enfant vers la réponse de son environnement (Thomazet, 2012). Au même titre que les BÉP, il existe un risque que le lexique du paradigme de la neurodiversité soit réapproprié par le système scolaire pour y décrire les différents écarts à la norme. Une solution serait peut-être, comme le propose Pelgrims (2019), d'employer une formulation inspirée des élèves « institutionnellement déclaré·e·s à besoins éducatifs particuliers ». Cette formulation a pour avantage de remettre l'accent sur le rôle de l'institution dans la sanction et la définition de la difficulté scolaire. L'emploi d'élèves « institutionnellement déclaré·e·s neurotypiques » et « institutionnellement déclaré·e·s neurodivergent·e·s » pourrait-il donc permettre une plus grande prise en compte de la neurodiversité tout en rappelant le rôle joué par les normes scolaires dans leur identification ? Il est évident que cela représenterait ultimement une certaine forme de catégorisation, mais il demeure essentiel de faire preuve de réalisme quant à la capacité du système à effectuer une transformation radicale de ses pratiques de catégorisation des élèves : il ne peut réalistement exister de politique publique sans dispositif encadrant la distribution des ressources (Florian *et al.*, 2006). Par ailleurs, l'emploi d'un vocabulaire commun entre la recherche et le milieu de la pratique est aussi un aspect essentiel à prendre en compte (Pelgrims, 2019). Il semble donc d'autant plus important de prévoir l'emploi futur de ces termes dans le cas d'une éventuelle reprise du concept de la neurodiversité au sein du milieu scolaire.

CONCLUSION

En somme, le présent article aura, nous l'espérons, proposé différentes pistes de réflexion au sujet de l'opérationnalisation du concept de la neurodiversité dans le milieu scolaire. En s'inspirant des différents écueils identifiés dans la littérature sur l'implantation du concept de BÉP, il avance que la neurodiversité ne peut être résumée à une autre forme de catégorisation visant à définir les élèves qui dévient de la norme sur le plan neurocognitif. Idéalement, c'est une vision de la neurodiversité comme un élément partagé par l'ensemble des élèves qui se substituerait à cette norme scolaire. Les tentatives passées, dont celle axée autour des BÉP, nous mettent cependant en garde contre une pensée utopique d'un éventuel changement radical de nos systèmes scolaires. La place de plus en plus importante occupée par les objectifs de performance et de réussite (Ebersold, 2010 ; Maroy, 2018) est le reflet de cultures scolaires qui accordent une grande importance à la norme scolaire. Dans les milieux pratiques, cette vision se développe d'ailleurs dès la formation initiale des enseignant·e·s pour ensuite se cristalliser selon les visions partagées au sein des différentes écoles (Noël, 2017). De ce fait, il peut être nécessaire d'engager un travail de formation et de sensibilisation aux apports de la neurodiversité.

Enfin, cet article présente quelques limites. Les dimensions temporelles et géographiques n'ont pas été explorées, ce qui limite la nuance quant à la présentation des écueils. De manière similaire, le format plus permissif de la revue narrative nous aura conféré une plus grande marge de manœuvre sur le plan de l'interprétation des écrits. Il en résulte que nos différents biais, notamment face à la vision biomédicale de la difficulté scolaire, transparaissent dans l'écriture. Considérant que notre article avait principalement pour objectif d'explorer différentes pistes de réflexion, ces limites nous semblent cohérentes. Ses conclusions lui confèrent donc davantage la fonction d'une invitation au dialogue qu'une valeur prescriptive. En ce sens, bien que le concept de la neurodiversité ne soit sans doute pas prêt à bouleverser l'école, il représente tout de même un terreau fertile pour explorer de nouvelles manières de penser cette dernière. C'est là du moins ce que nous retirons de l'expérience de rédaction de cet article.

RÉFÉRENCES

- Benoit, H. (2019). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? *Les cahiers de la LCD*, 11, 61-83. <https://doi.org/10.3917/clcd.011.0061>
- Bertilsdotter-Rosqvist, H., Stenning, A. et Chown, N. (2020a). Introduction. Dans H. Bertilsdotter-Rosqvist, N. Chown, et A. Stenning (dir.), *Neurodiversity studies: A new critical paradigm* (p. 2–11). Routledge.
- Bertilsdotter-Rosqvist, H., Stenning, A. et Chown, N. (2020b). Neurodiversity studies: Proposing a new field of inquiry. Dans H. Bertilsdotter-Rosqvist, N. Chown, et A. Stenning (dir.), *Neurodiversity studies: A new critical paradigm* (p. 226–229). Routledge.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Chamak, B. (2015). 5. Le concept de neurodiversité ou l'éloge de la différence. Dans C. Déchamp-Le Roux (dir.), *Santé mentale : guérison et rétablissement : regards croisés* (p. 41-49). John Libbey Eurotext.
- Chamak, B. (2018). Modifications des représentations sociales de l'autisme et introduction du concept « autism-friendly ». *Enfances & Psy*, 80, 63–73. <https://doi.org/10.3917/ep.080.0063>
- Chapman, R. (2020a). Defining neurodiversity for research and practice. Dans H. Bertilsdotter-Rosqvist, N. Chown, et A. Stenning (dir.), *Neurodiversity studies: A new critical paradigm* (p. 218–220). Routledge.
- Chapman, R. (2020b). Neurodiversity, disability, wellbeing. Dans H. Bertilsdotter-Rosqvist, N. Chown et A. Stenning (dir.), *Neurodiversity studies: A new critical paradigm* (p. 57–72). Routledge.
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the social ecology of mental functions. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1360—1372. <https://doi.org/10.1177/1745691620959833>
- Desombre, C., Carpentier, J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. et Ryckebusch, C. (2013). Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62, 197-207. <https://doi.org/10.3917/nras.062.0197>
- Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F. et Antoine, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 1-23. <https://doi.org/10.4000/osp.1673>

- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *Alter*, 4(4), 318-328. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2010.09.005>
- Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Ebersold, S. et Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 86, 65-78. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0065>
- Ebersold, S., Plaisance, E. et Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport de recherche Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. <https://shs.hal.science/halshs-01445378>
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. et Holland, A. (2006). Cross-Cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45. <https://doi.org/10.1177/00224669060400010401>
- Gagné, A. et Bigras, N. (2021). La revue systématique et la méta-analyse. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : Origines, méthodes et applications* (p. 95-128). Les Presses de l'Université du Québec.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2014). L'Évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 327-370.
- Grimshaw, J. (2010). *A knowledge synthesis chapter a knowledge synthesis chapter 1. Background knowledge synthesis for knowledge translation*. Canadian Institute of Health Research. https://cihr-irsc.gc.ca/e/documents/knowledge_synthesis_chapter_e.pdf
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, 39(1), 54-66. <https://doi.org/10.7202/1004329ar>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et 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*, 7(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Legault, M., Bourdon, J.N. et Poirier, P. (2021). From neurodiversity to neurodivergence: The role of epistemic and cognitive marginalization. *Synthese* 199, 12843-12868. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03356-5>

- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 22, 277-294. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0277>
- Mcgee, M. (2012). Neurodiversity. *Contexts*, 11(3), 12—13. <https://doi.org/10.1177/1536504212456175>
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La dispute.
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d' « élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système ? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 226–244. <https://doi.org/10.7202/1065656ar>
- Noël, I. (2021). 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. *Alter*, 15(2), 153-164. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.11.001>
- Norwich, B. (2010). A response to “Special educational needs: A new look”. Dans L. Terzy (dir.), *Special Educational Needs. A New Look* (p. 47–111). Continuum International Publishing Group.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2017). Neurodiversity in education. *Trends Shaping Education Spotlights*, 12. <https://doi.org/10.1787/23198750-en>.
- O'Dell, L., Bertilsdotter-Rosqvist, H., Ortega, F., Brownlow, C. et Orsini, M. (2016). Critical autism studies: Exploring epistemic dialogues and intersections, challenging dominant understandings of autism. *Disability & Society*, 31 (2), 166-179. <http://doi.org/10.1080/09687599.2016.1164026>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 11. L'analyse par questionnaire analytique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 245-268). Armand Colin.
- Parekh, G. (2017). The tyranny of “ability”. *Curriculum Inquiry*, 47(4), 337-343, <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1383755>
- 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, 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir ? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Les Presses de l'Université du Québec.

- Runswick-Cole, K. (2014). 'Us' and 'them': The limits and possibilities of a 'politics of neurodiversity' in neoliberal times. *Disability & Society*, 29 (7), 1117-1129. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.910107>
- Sané, L. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *McGill Journal of Education*, 52(2), 493—507. <https://doi.org/10.7202/1044477ar>
- Saracci, C., Mahamat, M. et Jacquérooz, F. (2019). Comment rédiger un article scientifique de type revue narrative de la littérature ? *Revue médicale Suisse*, 15, 1694-1698.
- Speranza, J. (2020). Le concept de neurodiversité peut-il révolutionner l'école ? *Rhizome*, 78, 6-7. <https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0006>
- Stenning, A. et Bertilsdotter-Rosqvist, H. (2021). Neurodiversity studies: Mapping out possibilities of a new critical paradigm. *Disability and Society*, 36 (9), 1532–1537. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1919503>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfs.177.0011>.
- Trépanier, N. S. (2019). La réponse à l'intervention et l'ordre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 284-304. <https://doi.org/10.7202/1065659ar>
- Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmat : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et sociétés*, 13, 177-192.
- Waltz M. (2020). The production of the "normal child": Neurodiversity and the commodification of parenting. Dans H. Bertilsdotter-Rosqvist, N. Chown et A. Stenning (dir.) *Neurodiversity studies: A new critical paradigm* (p. 15–26). Routledge.
- Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Autonomous Press.
- Woods, R., Milton, D., Arnold, L. et Graby, S. (2018). Redefining critical autism studies: A more inclusive interpretation. *Disability & Society*, 33(6), 974–979. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1454380>