

IDENTIFIER DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS : ANALYSE DES OBSTACLES ET PROPOSITIONS POUR L'ACTION

[Caroline Desombre, Jean-Jacques Carpentier, Emmanuelle Vincent, Joël Sansen, Christine Maiffret, Céline Ryckebusch](#)

I.N.S.H.E.A. | « [La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation](#) »

2013/2 N° 62 | pages 197 à 207

ISSN 1957-0341

ISBN 9782366160116

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-2-page-197.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour I.N.S.H.E.A..

© I.N.S.H.E.A.. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Contribution à la formation
des enseignants: pistes
pour l'action professionnelle

Identifier des Besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action

Caroline DESOMBRE

Maître de conférences en psychologie sociale
Université de Lille Nord-de-France, UDL3, URECA (EA1059)
Équipe FASE (Famille, santé, émotions)

Jean-Jacques CARPENTIER

Inspecteur de l'Éducation nationale, académie de Lille

Emmanuelle VINCENT

Professeur certifié d'histoire et géographie, IUFM de Lille

Joël SANSEN

Inspecteur de l'Éducation nationale, académie de Lille

Christine MAAFFRET

Inspecteur de l'Éducation nationale, académie de Lille

Céline RYCKEBUSCH

Maître de conférences en psychologie de développement

Université Lille Nord-de-France, UDL3, PSITEC (EA 4072)

Résumé : L'objet de cet article est d'appréhender et d'analyser les obstacles généralement rencontrés par les enseignants dans l'identification des Besoins éducatifs particuliers des élèves afin de proposer les moyens de les surmonter. Au terme de cette analyse, nous avons relevé deux sources de difficultés : l'une conceptuelle, l'autre méthodologique. Pour répondre à ces difficultés, nous recommandons aux équipes en charge de ce travail d'identification d'adopter en premier lieu une posture de vigilance, notamment à l'égard des spécificités syndromiques ou encore dans l'utilisation de besoins trop généraux. En second lieu, nous incitons ces équipes à une posture de grande rigueur dans la mise en œuvre des procédures d'identification retenues, en particulier dans l'usage des outils d'observation.

Mots-clés : Adaptations pédagogiques - Apprentissages - Besoins éducatifs particuliers (BEP) - Contextualisation - Handicap - Observation - Obstacles - Singularité - Troubles.

Identifying special educational needs: analysis of obstacles and proposals for action

Summary : The purpose of this article is to understand and analyze the obstacles generally encountered by teachers in identifying pupils' special educational needs so as to propose ways to deal with those needs. On completing this analysis, we noted two sources of difficulties: one is conceptual, the other methodological. To overcome these difficulties, we recommend that the teams in charge of this identification task to adopt first of all a posture of watchfulness, in particular with regard to syndromic specificities or in the use of excessively general needs. Secondly, we would like to encourage these teams to adopt an extremely rigorous attitude when implementing the identification procedures chosen, in particular in their use of observation tools.

Keywords : Contextualization - Disability - Disorders - Learning - Observation - Obstacles - Pedagogical adaptations - Singularity - Special educational needs.

LE concept de BEP pose question à la fois sur sa définition, son identification et son usage tant dans le champ du handicap que dans celui de la grande difficulté scolaire. En effet, la notion de BEP reste un concept flou et peu fonctionnel malgré les tentatives de clarifications réglementaires (*BO* n° 16 du 18 avril 2002, circulaire 2002-075 du 10 avril 2002) et scientifiques (Armstrong, 2003 ; Bonjour et Lapeyre, 2004). Cette difficulté de clarification est amplifiée par des approches diverses dans le champ de l'ASH en fonction de l'importance accordée soit aux catégories d'élèves (référées aux troubles) soit aux facteurs situationnels. Ces approches ont des conséquences sur l'identification des BEP, identification importante pour définir des réponses adéquates (compensations et/ou adaptations). De plus, la qualité de ces réponses devrait permettre de réduire le *hiatus* souvent constaté entre les politiques éducatives affichées et les pratiques enseignantes effectives (Égron, 2011). Notre objectif est donc de proposer une analyse des difficultés inhérentes à l'identification des BEP et d'apporter des pistes de réflexion pour l'action.

IDENTIFIER DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

La volonté de proposer à tous les élèves, même à ceux présentant un décalage important à la norme scolaire, un enseignement ambitieux (aujourd'hui référencé au Socle commun), en obligeant les enseignants à s'intéresser à la nature des obstacles rencontrés par *chacun* de ces élèves, a conduit à l'usage de la notion de BEP. Cette notion permet de dépasser les résultats à des épreuves standardisées (Detraux, 2001) ; l'approche en termes de niveau global ne fournit pas en soi d'indication sur les compétences à travailler, elle procède d'un processus de catégorisation souvent sans utilité pédagogique et qui risque de s'auto-entretenir (Ouzoulias, 2004). L'identification des capacités à apprendre des élèves et des obstacles aux apprentissages exige au contraire une mise en relation approfondie des observations du fonctionnement de l'élève – cognitif, social, familial, psychique, institutionnel (Égron, 2011), des connaissances sur les éventuels troubles et leurs conséquences dans les différentes situations d'apprentissage, et une prise en compte de la singularité de chaque élève. Ces connaissances sur l'élève doivent être le fruit d'un travail partenarial associant aux membres de l'équipe pédagogique les parents et les professionnels extérieurs à l'Éducation nationale (Bouchard & Kalubi, 2001).

Seulement, même lorsque ces préalables sont acceptés, des difficultés d'identification persistent. Schématiquement, on peut relever deux niveaux de difficultés, les premières d'ordre conceptuel (définition de la notion de BEP), les secondes d'ordre méthodologique (place des observables, impact des troubles, prise en compte de besoins opérationnels en lien direct avec les apprentissages et maîtrise d'outils d'identification).

Les BEP : un objet mal défini...

La littérature ne nous fournit pas de définition satisfaisante : tout se passe comme si cette définition *allait de soi* et les rares propositions disponibles sont souvent de type récursif ; par exemple : « (Les BEP sont les besoins présentés par les) élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une

attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres. » (Dgesco, 2003) Une telle définition ne nous éclaire en rien sur la nature de ces BEP et traduit bien la difficulté des auteurs à arrêter une définition utile.

Nous avons donc procédé à l'analyse d'écrits produits par des enseignants en formation spécialisée (Capa-SH). On constate que l'absence de clarification définitionnelle amène fréquemment à des formes de réduction du concept de BEP, ou de confusion avec des *construits* plus ou moins proches. Quatre types d'approches ont été identifiées. Dans un certain nombre d'écrits de stagiaires, les BEP sont assimilés à des difficultés ou à des incapacités ; on considère alors comme BEP, un « *rythme d'acquisition lent* », une « *attention limitée* », un « *manque de connaissances procédurales* », une « *faible mémoire de travail* », etc.

Une approche un peu plus élaborée utilise une formulation où une tension vers l'action (de l'élève-sujet) apparaît : « *Besoin de canaliser son énergie* », « *besoin d'éviter l'isolement social* », « *besoin de reprendre confiance en l'autre* », « *besoin de retrouver une motivation* ». Mais cette action de l'élève n'est guère orientée vers un apprentissage précis ni inscrite dans une situation didactique identifiée.

Ces deux formulations des BEP ne parviennent qu'à décrire les caractéristiques générales de l'élève, sans tenir compte des contextes particuliers au sein desquels il évolue.

Un troisième type de formulation fait apparaître une confusion entre BEP et objectifs : « *veiller à mobiliser l'attention de* », « *faire reformuler par* », formulations centrées sur l'action de l'enseignant, en négligeant ce qui est à l'origine de cette action ; le BEP étant en quelque sorte *sous-entendu*. Une telle interprétation ouvre le risque d'une action insuffisamment définie par le besoin particulier de l'élève susceptible d'être comblé ou d'évoluer. Elle néglige aussi le fait que, pour un même BEP, plusieurs réponses sont potentiellement pertinentes, notamment parce qu'existent des interactions entre les BEP ou entre le BEP et le contexte d'apprentissage.

Un autre type de formulation semble bien plus satisfaisant, en ce qu'il positionne explicitement l'élève au regard des situations d'apprentissage. Au sein de ces situations didactiques, l'enseignant aussi est convoqué en tant qu'auteur-acteur des nécessaires adaptations, mais de telle manière que celles-ci restent constamment dépendantes de ce qui est leur raison d'être : les obstacles rencontrés par l'élève-apprenant (« *besoin d'un cadre contenant* », « *besoin d'activités qui ont du sens pour lui* », « *besoin d'un cadre structurant pour l'aider à respecter les règles de vie* », « *besoin que soit précisé l'objectif de la séance pour qu'il (l'élève) ait conscience de ce qu'on attend de lui* »).

Ces formulations présentent l'avantage d'une part, de prendre en compte l'élève apprenant en situation (potentielle) d'activité et, d'autre part, de placer explicitement l'enseignant dans un rôle de médiateur.

... notamment quant à son caractère particulier

Le statut *particulier* du besoin est difficile à apprécier, dans la mesure où la dialectique au sein du couple *commun-particulier* doit prendre en compte le degré de gravité des difficultés auquel il renvoie et sa fréquence d'apparition (les besoins particuliers ont cette particularité d'être rares).

Il a été montré (Carpentier, 2007) la complexité du partage entre « difficulté » (de simple à très grave) et « difficulté référant à un handicap ». On retiendra donc prioritairement l'idée de *continuum*, car il permet de garder à l'esprit qu'un élève à BEP peut, un jour, ne plus être considéré comme tel (en application du principe d'éducabilité, mais, aussi, éventuellement du fait d'une évolution dans l'accessibilité du savoir concerné). On posera toutefois, de manière pragmatique, quelques repères qui permettent à l'enseignant d'identifier à partir de quand il se doit d'interpréter les difficultés rencontrées par l'élève comme révélatrices de BEP :

- quand ces difficultés affectent un champ large de compétences nécessaires à un apprentissage et qu'elles dépassent significativement le seuil commun des difficultés habituelles rencontrées par des apprenants situés au même stade de développement (rupture avec le développement standard);

- quand elles sont identifiées d'abord comme permanentes puis comme résistantes.

Concernant la fréquence d'apparition des BEP, certains BEP sont certes peu fréquents. Seulement, le partage entre besoins *communs* et besoins *particuliers* relève de même d'un *continuum*: les besoins *particuliers* présentés par certains élèves ne sont pas *étrangers* aux besoins *communs*, les uns et les autres sont de même *nature* et inscrits dans une même dynamique développementale – on doit, en tout cas, en faire le pari (Meirieu, 1991). Il ne s'agit donc pas de faire de ces *élèves à BEP* un groupe *à part*, d'autant que, dans tout processus d'adaptation, la personne présente, peu ou prou, des *besoins*. La différence est essentiellement du côté de la capacité de la personne à y répondre – ou non – de manière autonome, en puisant elle-même dans ses propres ressources ou dans celles de son environnement. Ainsi les besoins *particuliers* peuvent-ils être référencés à des besoins *communs* qui exigent *provisoirement* un traitement particulier, soit en réponse à l'incapacité actuelle de l'apprenant à y répondre seul, ou à la non pertinence de la *réponse commune*, soit au regard d'un contexte particulièrement inhibiteur.

Dans la pratique, l'articulation entre *individuel* et *collectif* amène l'enseignant à ne négliger aucun de ces deux aspects constitutifs de la posture de tout médiateur en charge d'un groupe classe : à la fois considérer que chaque apprenant répond toujours de manière *singulière* aux obstacles qu'il rencontre (en fonction de ses capacités, son histoire, ses motivations), mais, complémentairement, prendre en compte le collectif, le *semblable*, et ce à plusieurs titres :

- un certain nombre d'*obstacles* rencontrés par les élèves sont *communs* (obstacles institutionnels par exemple),
- un regard suffisamment « *large* » porté sur le groupe, peut « (permettre) une *prise de conscience* (de) *besoins partagés* (par les autres élèves) plus ou moins *cachés* » (Benoit, 2012).

Enfin, et surtout, on ne saurait exiger d'un enseignant qu'il ne fonctionne qu'à partir de projets individualisés (fussent-ils de grande qualité) : ce sont bien des projets de groupe et un projet de classe qui vont lui permettre d'être opérationnel.

Des observables identiques pour des BEP différents

Les champs d'expression du BEP peuvent être divers : cognitif, social, comportemental, dans des domaines disciplinaires, scolaire, familial, etc. Cet observable peut, en

fonction des situations, avoir un statut de BEP ou un simple statut de symptôme ; il n'est dans ce dernier cas, qu'une conséquence ou qu'une expression d'un autre besoin éducatif particulier.

L'exemple de Bastien, élève de 4^e Segpa, et de l'identification de ses BEP est particulièrement éclairant de cette difficulté souvent rencontrée par les enseignants. Bastien adopte des comportements traduisant un manque de motivation. Par exemple, il a tendance à refuser toute tâche scolaire, notamment en mathématiques, et à dénigrer l'école dans sa capacité d'insertion sociale et professionnelle. L'enseignant a identifié aisément ce manque de motivation et a mis en place des actions pédagogiques en vue d'y répondre. Mais malgré cette pédagogie adaptée, l'action de l'enseignant n'a pas permis à Bastien de progresser dans ses apprentissages. Une analyse plus fine a mis en évidence un obstacle plus massif, cause de la démotivation de Bastien : sa difficulté à comprendre les différents énoncés dans la classe. Il avait, en effet, avant tout, besoin d'enrichir son lexique pour comprendre les énoncés et ne pas se sentir d'emblée incapable. Une pédagogie adaptée centrée sur la compréhension des énoncés a permis de dynamiser l'élève et de l'impliquer alors dans une démarche d'apprentissage.

Cette erreur d'identification des BEP est, en partie, liée à la volonté des enseignants de se mettre en action rapidement, afin de faire progresser sans délai les élèves. Il est certes important que l'évaluation des BEP se couple, dès les premières rencontres entre la classe et l'enseignant, avec une pratique adaptée et des objectifs d'apprentissage : il serait préjudiciable que les premières semaines soient dédiées uniquement à l'évaluation des besoins. Néanmoins, l'identification de certains besoins nécessite du temps, notamment parce qu'elle exige une démarche quasi expérimentale qui mette à l'épreuve des hypothèses, ce qui implique des observations à des moments différents (en réussite, en difficulté, dans différentes disciplines, différents moments de la journée, etc.) et doit inclure le contexte institutionnel. Cette posture évitera de déduire abusivement certains BEP d'observables insuffisamment analysés.

Troubles, réputation et BEP : des liens singuliers pour chaque élève

Complémentairement à cette entrée par les observables, la connaissance des spécificités syndromiques est, elle aussi, importante pour comprendre la manière dont les enfants apprennent (Rondal & Comblain, 2001). En effet, « *le développement et le fonctionnement cognitif, langagier, mnésique, perceptuel et attentionnel varient considérablement d'un syndrome à l'autre* » (Comblain, 2002). Par exemple, les types de difficulté et les stratégies d'apprentissage sont globalement différents entre un élève trisomique et un élève avec autisme. La connaissance de l'éventuel syndrome associé au déficit est donc primordiale pour identifier les BEP et proposer une pédagogie adaptée. L'enseignant doit cependant éviter une prise en compte systématique et non spécifique des syndromes pour déterminer les BEP. Pour cela, il doit adopter une posture et une méthodologie d'identification qui permettent de confirmer ou d'infirmer des besoins déduits des spécificités syndromiques. L'exemple d'Akim, en situation de handicap physique, témoigne de la nécessité d'interroger, pour chaque individu, les liens entre handicap et BEP. Akim est un enfant dépourvu de membres supérieurs. De manière logique, avant de rencontrer cet élève, l'enseignant

avait inféré un certain nombre de besoins dans le domaine de l'écriture. Or, Akim ne présente aucune difficulté pour écrire ; il a compensé lui-même son trouble en perfectionnant une méthode d'écriture avec les pieds. Cet exemple illustre le fait que l'expression des troubles doit toujours être appréhendée dans sa singularité ; au sein d'une même pathologie, les difficultés et les stratégies d'apprentissage peuvent être très différentes.

Dans le même ordre d'idée, l'enseignant doit être attentif à l'impact de ses stéréotypes sur l'identification des BEP. Par exemple, les élèves de Segpa ou de Clis sont généralement réputés comme ayant une faible estime de soi. Or, cette assertion est en contradiction avec de nombreux travaux témoignant des stratégies de protection de soi par les élèves (Croizet & Martinot, 2003 ; Desombre, 2009 ; Lee-Novacki, 2002). Le comportement de Jeannette, élève de Clis, témoigne de l'efficacité de ces stratégies. Jeannette est une élève qui a tendance à se sur-estimer, notamment en ce qui concerne ses capacités scolaires. Cette élève, en se comparant régulièrement aux autres élèves de la Clis, même ceux plus jeunes qu'elle, manque de clairvoyance vis-à-vis de ses compétences. En conséquence elle a tendance à être peu motivée, peu persévérente, à refuser de corriger son travail et à se moquer des compétences des autres en l'absence de conscience des siennes. L'exemple de Jeannette confirme que l'appartenance à un groupe stigmatisé comme les élèves de Clis, d'Ulis ou de Segpa, ne dégrade pas systématiquement l'estime de soi et que la posture de l'enseignant doit permettre l'infirmerie des idées reçues.

L'estime de soi est aussi un exemple particulièrement pertinent pour illustrer un autre problème rencontré par les enseignants : l'identification de BEP peu opérationnels parce que peu précis, pour la mise en place d'adaptations pédagogiques adéquates.

Les BEP: des guides pour l'action...

L'estime de soi est considérée par bon nombre de professionnels de l'éducation comme une des clés de la réussite scolaire et les instructions officielles stipulent que les enseignants doivent veiller à la favoriser chez les élèves à BEP. Elle fait référence à la valeur que les individus s'accordent, au fait qu'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, qu'ils se jugent comme dignes d'intérêt (Rosenberg, 1979). Cette définition est en fait peu opérationnelle pour les enseignants et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'estime de soi dépasse largement le cadre scolaire ; l'enseignant peut donc être confronté à une baisse de celle-ci en lien avec des déterminants extrascolaires sur lesquels il n'a pas d'influence. Par ailleurs, elle renvoie à une évaluation globale de la personne mais ne correspond pas à la simple somme des sentiments de compétences ; elle est pondérée par l'importance accordée à chaque domaine. Par exemple, l'impact d'une note insatisfaisante en mathématiques est différent en fonction de l'élève et de l'importance qu'il accorde à cette discipline. Dans le même ordre d'idée, l'apparence physique, domaine d'importance à l'adolescence, a un retentissement plus important pour un adolescent que pour un enfant (Bressoux & Pansu, 2003). Cette évaluation globale de la personne peut induire en erreur les enseignants et ce dans deux directions. En premier lieu, un élève peut avoir une estime de soi fortement dégradée, alors que seul un sentiment de compétence est touché. Ainsi les enseignants, en raisonnant uniquement sur l'estime de soi,

peuvent-ils, d'une part, occulter des domaines fortement valorisants chez l'élève susceptibles d'être des points d'appui et, d'autre part, adopter une pédagogie adaptée inutilement généralisée à l'ensemble des domaines, même ceux non menaçants pour le soi. En second lieu, un élève peut présenter une estime de soi globale satisfaisante, voire très satisfaisante, alors même qu'un sentiment de compétence est dégradé dans un domaine. Cet état de fait va constituer dans ce domaine de réels obstacles aux apprentissages.

Pour toutes ces raisons, l'identification du sentiment de compétence permet davantage de répondre aux difficultés des élèves. Il est défini comme « *le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter* » (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p. 411). Ainsi n'est-il pas le reflet fidèle des ressources de la personne, mais il constitue un jugement sur la capacité qu'elle se reconnaît à traduire ses connaissances en comportements favorisant la réussite d'objectifs particuliers (Bouffard-Bouchard, 1992). Il s'agit donc non pas des compétences effectives de l'élève, mais bien de son opinion sur lui-même en rapport avec ses compétences. Ces sentiments de compétence sont contextualisés et concernent différents domaines (scolaire, athlétique, physique, relationnel, comportemental, etc.)

Cet exemple de l'estime de soi *versus* sentiment de compétence met donc bien en évidence la nécessité de centrer toute démarche d'identification des BEP sur des objets *utiles* plutôt que de céder à des approches spéculatives à propos de concepts qui, quoique banalisés, restent peu opérationnels. La mise en relation entre le besoin et le comportement attendu de l'élève en situation d'apprentissage garantit l'utilité de la pratique de l'enseignant dans cette phase. Elle facilite aussi les phases ultérieures d'adaptation pédagogique et de réactualisation des BEP.

De nombreux outils permettent de mesurer ce sentiment de compétence dans différents domaines et à différents niveaux d'enseignement (par exemple, Bariaud, 2006 ; Bressoux et Pansu, 2003 ; Joët, Usher, Bressoux, 2011 ; Masson, 2011) ; ils peuvent servir à l'identification de ce BEP.

Une autre difficulté vient justement de l'utilisation d'outils, sous forme de grilles d'observation, qui peuvent induire en erreur les enseignants.

... mais des outils parfois inducteurs d'erreur

Les grilles d'observation listent un ensemble de caractéristiques qui n'auraient pas forcément été spontanément toutes remarquées par l'enseignant. Ainsi des profils particuliers d'élèves peuvent-ils être mis à jour, sans forcément être en lien avec des BEP. Les enseignants doivent donc être vigilants à ce que les grilles d'observation ne deviennent pas des outils d'homogénéisation. Par exemple un élève peut avoir une faible appétence pour les disciplines scolaires, sans que cela ne constitue un réel obstacle dans ses apprentissages. Ainsi un élève de classe ordinaire en réussite, mais peu motivé par les apprentissages scolaires et qui accorde peu de crédit à l'école dans sa capacité d'insertion sociale et professionnelle, ne se verra-t-il probablement pas attribuer des besoins de motivation pour apprendre, ou des besoins relatifs à son rapport à l'école, étant donné que, chez lui, ces particularités ne font pas obstacle aux apprentissages. Il est donc important que les élèves considérés comme élèves

à BEP bénéficient, eux aussi, de ce même traitement. Travailler sur les BEP des élèves ne signifie pas que l'enseignant doive uniformiser le profil de ces élèves et réduire l'intégralité des écarts à la norme scolaire. Seuls les écarts impliqués dans les apprentissages et sur lesquels l'enseignant peut avoir une influence doivent être retenus et travaillés.

Cette énumération de difficultés peut donner un caractère utopique au projet d'identification des BEP. Il n'en est cependant rien. Si ces difficultés sont appréhendées comme autant de points de vigilance, elles peuvent se traduire en postures et en procédures qui permettent de les dépasser. Pour aider à la prise en compte de ces difficultés, il semble possible de définir une méthode d'identification utilisable dans une large palette de situations d'apprentissage et qui peut concerner tant des élèves en grande difficulté scolaire que des élèves en situation de handicap.

POSTURES ET PROCÉDURES EN RÉPONSE AUX DIFFICULTÉS REPÉRÉES

Surmonter le problème de définition

Comme nous l'avons souligné, les problèmes de définition sont multiples avec, entre autres, des problèmes de confusion avec les concepts de difficulté, incapacité et objectifs, ou une focalisation sur des objets éloignés des problématiques d'apprentissage. Pour surmonter ces problèmes de définition, nous proposons d'utiliser une définition *de travail*, provisoire (concept de « mot primitif » selon Di Duca, 2003), mais suffisamment opérationnelle grâce à sa forme générique. Une formulation du type « *un besoin de N (nom relatif à une action, un dispositif, un outil...) pour V (verbe d'action en lien avec une situation ou un ensemble de situations d'apprentissage), présenté de manière particulière par un élève dans un contexte donné* », nous semble suffisante parce qu'opérationnelle. Par exemple, un élève peut avoir « *besoin d'un cadre structurant pour respecter les règles de vie de la classe* » ou encore « *besoin d'un support stable pour effectuer des tracés géométriques* ».

Identifier le particulier dans le commun

Les risques de confusion entre BEP renvoyant à des observables identiques peuvent être évités en contextualisant les observations. Ainsi toute observation et analyse des besoins d'un élève doit-elle être référée au contexte d'apprentissage et donc complétée par une analyse de la tâche et ce, pour trois raisons :

- éviter d'empêtrer, au-delà de l'élève, sur la *personne* (une manipulation maladroite de certains concepts, telle l'estime de soi, peut y conduire aisément),
- se garder de toute généralisation abusive ou prématurée,
- se donner les moyens d'identifier des réponses adaptées pertinentes dont le caractère adapté dépendra précisément, au-delà des caractéristiques de l'élève, de l'analyse du contexte d'apprentissage.

Dans le même temps, tout repérage et toute catégorisation d'observables doivent donner lieu à une démarche d'analyse et d'approfondissement, afin de tenter d'accéder aux processus cognitifs sous-jacents. Ce travail permettra de hiérarchiser les BEP et de différencier les réponses en opérant des choix pertinents (selon les cas : mise en place de tâches spécifiques ou aménagements des situations d'apprentissage

communes, etc.) Cet accès aux opérations mentales devrait aussi permettre d'identifier les BEP *transversaux* et ceux *spécifiques* à certains domaines voire à certaines disciplines. Cette exigence d'approfondissement devrait permettre aussi de *réactualiser les BEP* au long du parcours d'apprentissage. En effet, certains BEP *disparaissent* avec une pratique adaptée alors que d'autres évoluent. Des pratiques systématiques de regards croisés entre professionnels peuvent répondre à cette exigence d'approfondissement. Le travail d'approfondissement ne peut non plus faire l'économie d'une prise en compte des réponses de l'élève aux adaptations successives. C'est au cœur de ce processus que la singularité des BEP de chaque élève se construit.

Prendre en compte les spécificités des troubles de manière raisonnée

L'analyse que nous avons réalisée précédemment met en lumière la nécessité de connaître les troubles et leur impact sur les apprentissages pour identifier les BEP. Dans le même temps, l'impact de ces troubles doit être pris en compte, mais en respectant son caractère singulier pour chaque élève. Le professionnel qui utilise une trame ou grille de positionnement doit donc être en constante interrogation sur la validité de son outil au regard de l'élève qui est en face de lui et de la situation d'observation, afin d'éviter les risques de catégorisation abusive (*d'engrillagement...*) Il doit savoir par ailleurs, que tout n'est pas observable et que, pour être utile, une démarche d'identification des BEP d'un élève exige forcément de déborder du cadre proposé par les outils.

Le mode d'action de l'enseignant doit lui aussi être *objet d'observation et d'analyse*; il peut faire apparaître des *besoins d'enseignement particuliers* ! Il s'agit donc bien de croiser des observables du côté de l'apprenant avec des observables du côté de l'enseignant.

Négliger les caractéristiques ou les BEP peu opérationnels pour les apprentissages

La méthode d'identification doit en effet être fonctionnelle et utile à l'action pédagogique. Elle doit par ailleurs être évolutive au long du processus d'apprentissage.

L'utilisation de grilles d'observation ou d'outils préexistants, sous réserve de la prudence recommandée plus haut, peut justement répondre à ces exigences.

L'usage de tels outils, en apportant une forme de sécurité (garde-fou), fournit aux enseignants l'opportunité d'un meilleur professionnalisme :

- il évite de se lancer dans des analyses sommaires (trop intuitives ou subjectives) et de proposer des réponses inopportunnes par ignorance (*primum non nocere*),
- il permet d'*oser commencer* un travail d'identification et d'analyse des besoins des élèves, même quand la situation semble particulièrement complexe,
- il fournit du *prévisible* pour oser envisager *l'imprévisible* et donner sa légitimité à l'intuitif (ex. en EPS : la référence aux « *niveaux d'habileté* » permet une première approche des apprentissages à engager, condition pour accepter ensuite l'imprévu...).

CONCLUSION

Face aux difficultés d'usage du concept de BEP, notre objectif dans cet article, était de nous centrer sur les problèmes d'identification desdits BEP, tâche délicate pour

l'enseignant spécialisé, mais d'autant plus importante qu'elle est à la base de son action adaptative.

Nous avons décrit plusieurs difficultés liées aux opérations d'identification : certaines conceptuelles (approche différentielle de la notion de *besoin* et de *besoin particulier*), d'autres méthodologiques (quant à la place des observables, des troubles et du contexte ; quant à l'attractivité de certains BEP pourtant peu opérationnels ; quant à l'utilisation de certains outils d'observation).

L'analyse de ces difficultés nous amène à faire plusieurs recommandations aux équipes en charge de ce travail d'identification. Il s'agira pour elles de s'efforcer d'adopter :

- une posture de **vigilance** : par rapport à une approche simpliste voire stigmatisante de l'opposition *commun* vs *particulier* ; par rapport à des déductions hâties à partir d'*observables* appréhendés de manière univoque ; par rapport, soit à une négligence des *spécificités syndromiques*, soit à une inféodation à leur égard, oublieuse de la singularité de chaque apprenant ; par rapport à l'attractivité de *besoins trop généraux*, débordant trop largement l'acte d'apprendre ;
- une posture de grande **r rigueur** dans la mise en œuvre des procédures d'identification retenues : dans l'usage des *outils d'observation*, en bornant leur utilisation à la seule mesure de l'aide qu'ils peuvent apporter à l'organisation des observables, qui doivent garder toute leur place d'éléments porteurs du processus d'identification ; dans l'*acte d'identification* lui-même, toujours appréhendé dans sa complexité, sa nécessaire contextualisation et dans sa dynamique systémique et évolutive où l'élève est, au côté de l'observateur, reconnu comme acteur à part entière de la démarche d'identification de ses BEP et de recherche des réponses à leur apporter.



Bibliographie

ARMSTRONG (F.), « Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique », *La nouvelle revue de l'AIS*, 22, 2003, 9-17.

BARIAUD (F.), « Le Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) de S. Harter », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 2006, 282-295.

BENOIT (H.), *Le concept de Besoin éducatif particulier*, Conférence réalisée lors du séminaire ASH de l'IUFM Nord-pas-de-Calais, Villeneuve-d'Ascq, France, 2012.

BONJOUR (P.) & LAPEYRE (M.), *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ?* Érès, Ramonville Saint-Agne, 2004.

BOUFFARD-BOUCHARD (T.), « Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture », *Enfance*, 45, 1992, 63-78.

BOUCHARD (J.-M.) & KALUBI (J.-C.), « Le partenariat entre les parents et les professionnels » in J. A. RONDAL et A. COMBLAIN, Eds., *Manuel de Psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*, Mardaga, Liège, 2001.

BOUFFARD-BOUCHARD (T.) et PINARD (A. P.), « Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial », *International Journal of Psychology*, 23, 1988, 409-431.

- BRESSOUX (P.) et PANSU (P.), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, Paris, 2003.
- CARPENTIER (J.-J.), « Repérer les ruptures et les continuités entre difficulté scolaire et handicap : un exercice utile pour le pédagogue », *Revue du Cerfop*, 22, 2007, 251-258.
- COMBLAIN (A.), « Le retard mental génétique : de la spécificité syndromique aux profils langagiers », *Les cahiers de la SBLU*, 11, 2002, 11-17.
- CROIZET (J.-C.) et MARTINOT (D.), « Stigmatisation et estime de soi » in J.-C. CROIZET et J.-P. LEYENS, Eds, *Mauvaise réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation social*, Armand Colin, Paris, 2003, 25-59.
- DESOMBRE (C.), « Élèves en situation de handicap : quelle estime de soi ? Quelles stratégies de gestion face à la stigmatisation ? », *Chemin de formation*, 13, 2009, 39-45.
- DETTRAUX (J.-J.), « L'intégration en milieu scolaire non spécialisé » in J. A. RONDAL, & A. COMBLAIN, Eds., *Manuel de Psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*, Mardaga, Liège, 2001.
- DGESCO, *Répondre aux besoins éducatifs des élèves*, Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 2003.
- DI DUCA (M.), « Des usages du besoin », *La nouvelle revue de l'AIS*, 22, 2003, 33-41.
- EGRON (B.), *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, CRDP Nord-Pas-de-Calais, Lille, 2011.
- JOËT (G.), USHER (E. L.) & BRESSOUX (P.), "Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France", *Journal of Educational Psychology*, 103, 2011, 649-663.
- LEE-NOWACKI (S.), « L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel », *Psychologie & Education*, 48, 2002, 79-90.
- MASSON (J.), *Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?* Thèse de doctorat, Paris Ouest-Nanterre-La Défense (Paris X), Nanterre, 2011.
- MEIRIEU (P.), *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris, 1991.
- OZOUILIAS (A.), *Favoriser la réussite en lecture : les Maclé*, collection « comment faire ? », Éditions Retz, Paris, 2004.
- RONDAL (A.) et COMBLAIN (A.), *Manuel de Psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*, Mardaga, Liège, 2001.
- ROSENBERG (M.), *Conceiving the self*, Basic, New York, 1979.