

prévenir l'illettrisme

répondre à des besoins éducatifs particuliers

■ numéro 1

ministère

jeunesse
éducation
recherche



Préambule

Tout enseignant, au cours de sa carrière se trouve inévitablement confronté à des élèves qui, dans la situation quotidienne de la classe l'inquiètent et/ou le déconcertent ou, simplement, attirent son attention.

Il n'est pas possible d'apporter de réponses spécifiques à chaque cas particulier - problème de santé, déficience sensorielle ou motrice, difficulté d'apprentissage dont les origines mêmes peuvent être très variées voire inconnues. On peut cependant dégager des invariants, des principes conducteurs pour l'action en réaffirmant que la fonction de l'école républicaine est d'accueillir tous les enfants, en posant le postulat que tous sont capables d'apprendre et que le maître est le **professionnel le mieux qualifié pour aider l'enfant dans la construction de ses apprentissages.**

Certes, des adaptations seront nécessaires en matière de démarches, de contenus. Les aides qu'il convient de rechercher sont très différentes et les projets individualisés structurant cette aide très divers. Certains sont internes à la classe, d'autres internes à l'école, d'autres encore feront appel à des intervenants extérieurs à l'école.

La présente note veut être un guide méthodologique simple, une aide sur la conduite à tenir.

Comprendre la diversité des élèves □□□

Se défier des catégories

Relever le défi de la scolarisation de tous les enfants exige d'abord de renoncer à une représentation stéréotypée de certains d'entre eux induite par les différences dont ils sont porteurs pour s'attacher à mieux comprendre les besoins particuliers de chacun.

■ Cette exigence n'est d'ailleurs pas propre à la France. Elle est partagée par tous les pays dotés d'un système éducatif qui scolarise tous les enfants et tous les adolescents en âge d'aller à l'école. Une analyse commune a conduit à développer, dans le cadre de l'Union européenne, la notion d'élèves présentant des **"besoins éducatifs particuliers"**, c'est-à-dire des 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.

■ Le système éducatif français, a, quant à lui et de longue date, construit des réponses spécifiques pour certaines "catégories" d'enfants dont on prévoyait qu'ils seraient en difficulté à l'école, ou pour lesquels on constatait cette difficulté. L'intérêt de cette démarche, c'est qu'elle permet aujourd'hui de disposer d'un ensemble de ressources, indispensables parfois, pour apporter des réponses aux besoins des élèves, par exemple les dispositifs d'intégration scolaire pour des élèves en situation de handicap. La limite, voire le danger, de cette démarche est qu'elle tend à réduire un enfant à une catégorie abstraite et à éluder la question pourtant essentielle de l'évaluation de ses besoins propres, qui ne sont jamais strictement identiques à ceux de tel autre enfant relevant pourtant de la "même catégorie".

Reconnaître la singularité des situations d'enfant

Par exemple, le fait pour un enfant de huit ans d'être non francophone doit toujours être pris en compte, mais n'a pas le même impact sur sa scolarité, et n'appelle pas les mêmes réponses selon les conditions de l'arrivée en France de sa famille, selon qu'il a ou non été scolarisé dans son pays d'origine, selon qu'il trouve dans sa famille des références culturelles nombreuses et positives à son pays d'origine ou non, etc. Au-delà de différences de situation, il y a aussi des différences intrinsèques à sa personnalité : un enfant sociable, de contact facile s'insérera plus rapidement dans le groupe même s'il n'en parle pas bien la langue, qu'un enfant timide, replié sur lui-même.



■ Il en va de même pour les enfants en situation de handicap, assimilés trop vite et trop fréquemment à des élèves en difficulté. Ainsi, tel enfant présentant une déficience motrice importante va s'inscrire très vite dans le groupe, au point de faire oublier qu'il est en situation de handicap, parce qu'il s'exprime aisément, est curieux, vif d'esprit et très motivé par les apprentissages scolaires. Tel autre qui n'a en apparence que des séquelles limitant faiblement son autonomie motrice, va être fatigable, avoir des difficultés de concentration, voire des difficultés de perception peu manifestes mais qui, non décelées, vont gêner considérablement sa scolarité.

Lorsqu'il s'agit d'enfants présentant un retard mental, lié à un même syndrome, par exemple la trisomie 21, il n'y a que peu de similitudes - au-delà du diagnostic - entre tel enfant sociable, joyeux, curieux de tout et tel autre très inhibé, s'exprimant difficilement à l'oral, redoutant le contact avec ses pairs.

■ La même analyse pourrait s'appliquer à des enfants du voyage, à des enfants malvoyants ou asthmatiques ... Elle concerne aussi des enfants dits précoces ou surdoués : on risque en effet de minimiser gravement les difficultés d'adaptation scolaire d'enfants qui se distinguent par ailleurs par une efficacité intellectuelle rapide et remarquable.

■ Toute classification, même fondée sur une réalité indiscutable (enfant non francophone) ou un diagnostic médical (trisomie 21, myopathie, épilepsie...) est de peu d'utilité pour l'enseignant. Elle fait souvent écran à ce qui va permettre d'engager le processus d'apprentissage à l'école : évaluer les besoins de l'élève pour concevoir les adaptations utiles. □

Accueillir l'enfant et sa famille □□□

Parfois il est manifeste, dès la première inscription à l'école, que l'enfant présente des besoins particuliers alors que, dans d'autres cas, ce sont les exigences de la situation scolaire qui seront révélatrices de difficultés.

■ Quoi qu'il en soit, on ne saurait négliger l'importance de la première relation entre l'école et la famille et la qualité de l'accueil doit être considérée comme un dû en toute circonstance. Le directeur y a une part importante mais l'équipe pédagogique est impliquée dans cette communication ; dans tous les cas, **la qualité des premiers contacts, la confiance** qui s'établit lors de la première rencontre vont influencer durablement sur la qualité du dialogue entre enseignants de l'école et parents.

■ Accueillir à l'école, c'est, au sens large, favoriser une rencontre avec les personnes qui le prendront en charge, une découverte des locaux où évoluera l'enfant et une appropriation des règles de fonctionnement de l'institution. C'est donc montrer, expliquer, mais aussi écouter car chaque famille est porteuse de représentations et de questions liées à ses soucis, à son passé, à la position de l'enfant dans la fratrie, etc.

Inscrire à l'école un enfant qui a des besoins éducatifs particuliers

L'école du secteur est le lieu naturel où se déroule la première démarche vers l'École et on n'opposera aucun refus de principe à une inscription même si, a priori, le problème à prendre en charge n'est pas bien connu localement.

■ La première attitude consiste à **écouter**, à **chercher à comprendre** la situation de cet enfant, à connaître les formes de garde, de scolarité antérieure et de prises en charge dont il a bénéficié, tout en veillant à ce que les questions ne constituent pas un interrogatoire aride qui mettrait la famille en situation d'avoir à se justifier ou à dévoiler une intimité qu'elle souhaite protéger.

Ce premier échange doit aussi permettre à la famille de prendre de la distance par rapport à ses seules manières de voir et ses attentes, de commencer à opérer la séparation avec l'enfant quand celle-ci n'a jamais eu lieu ou d'amorcer le processus d'intégration de l'enfant dans un univers social élargi à des personnes non familières.

L'objectif d'une première rencontre est de **fonder une relation de confiance**, ce qui suppose, de part et d'autre, de la clarté et une certaine prise de distance. Cette attitude est cependant difficile pour des parents inquiets, qui connaissent mal l'univers scolaire parce que c'est leur



premier enfant ou qu'ils connaissent mal les habitudes d'un pays dans lequel ils viennent d'arriver, parce qu'ils craignent d'essuyer un refus, parce qu'ils savent que leur différence, ou celle de leur enfant, peut être mal acceptée.

■ De la même façon, des enseignants peuvent ressentir une inquiétude face à une situation non connue d'eux jusqu'alors ; sans nier cette méconnaissance, il importe alors qu'ils manifestent leur volonté de rechercher des réponses ou des ressources.

Mobiliser l'équipe, préparer l'accueil

Après cette étape, le directeur et l'équipe pédagogique ne doivent pas se replier sur eux-mêmes pour aborder le problème. Une **réunion de l'équipe éducative** peut permettre de cerner les possibles ; parfois, il faut faire appel à des collègues qui ont vécu la même situation ou/et à des spécialistes pour mieux cerner le problème, afin d'en comprendre des manifestations, de connaître des risques possibles, de dominer des peurs liées à des représentations, etc.

■ Après cette concertation interne, une seconde rencontre avec la famille permettra de déterminer les conditions d'accueil (ce que l'école va faire, avec qui et pourquoi, ce que l'on peut attendre à brève échéance). Parfois, c'est d'emblée que les aides, parfois denses, seront apportées pour favoriser une intégration rapide ; d'autres fois, leur définition va demander plus de temps. Une période d'observation sera proposée qui permettra de préciser le projet et les adaptations prévues.

■ Dans certains cas, l'accueil de l'enfant exige que d'autres personnes (responsables de l'encadrement des repas ou de la garderie, ATSEM, etc.) soient informées de sa situation et que des explications leur soient également données quant à l'attitude à tenir ou aux précautions particulières que l'intégration requiert. On apporte alors les données nécessaires pour **éviter des conduites inappropriées** liées à une anxiété trop grande ou à une méconnaissance des gestes utiles.

■ Il peut être nécessaire aussi d'informer les autres élèves de la classe de la situation particulière de leur futur nouveau camarade. Il convient cependant de s'en tenir aux informations absolument indispensables lorsque des éléments dans sa présentation ou son mode de communication (liés aux conséquences de sa maladie, à des appareillages, ...) risquent de susciter gêne ou incompréhension. A son arrivée, sitôt l'accueil réalisé, des tuteurs peuvent être désignés pour

aider le nouvel élève à s'intégrer aux activités scolaires. Dans tous les cas, il doit être traité sans discrimination et, même s'il est de passage dans la classe pour un temps bref, sa place est réellement dans le groupe et non en marge ou en arrière.

Si l'accueil doit être différé parce que les difficultés ne peuvent être levées de manière immédiate, le contact doit être maintenu avec la famille et une échéance fixée pour un réexamen de la situation. □

Évaluer les besoins □□□

Connaître et comprendre un élève, ses acquis et ses besoins

L'évaluation s'entend ici de manière dynamique, dans sa fonction dite diagnostique. Il s'agit tout à la fois d'identifier des acquis, c'est-à-dire du positif, de cerner des manques et de préciser les besoins prioritaires, ceux dont la satisfaction conditionne des progrès qui enclenchent une dynamique positive.

■ Le repérage est l'affaire du maître dans sa classe ; souvent la première approche se fait par contraste, par écart entre ce que peuvent faire et comprendre, avec ou sans aide, les enfants de la classe et tel enfant qui semble décalé et ne bénéficie pas des aménagements et des soutiens qu'on lui accorde. Pour aller au-delà de cette perception première qui alerte, il convient d'affiner et d'élargir le bilan : en classe en établissant une investigation assez large de ce dont est capable l'enfant et dans d'autres situations avec des outils plus précis et maniés par des personnels plus spécialisés. Dans tous les cas, il ne faut pas perdre de vue que **les besoins de l'enfant doivent être compris dans le cadre de la classe** ; c'est pourquoi il est essentiel qu'une phase d'observation par un tiers puisse se dérouler en situation scolaire, pour que le problème soit replacé dans le contexte où il se pose.

Observer pour aider l'élève

Cette évaluation en situation de classe doit pouvoir s'effectuer sans préjugés, en évitant de se focaliser sur ce qui fait la différence de l'élève (lorsqu'elle est d'emblée identifiée) mais en prenant en compte ses réussites tout autant que ses difficultés, en relevant ses intérêts aussi bien que ce qui le rebute particulièrement.

■ Dans certains cas, la difficulté n'apparaît que progressivement dans le cours de l'activité d'apprentissage. Il est important pour commencer à la comprendre d'observer plus précisément dans quelles activités elle est la plus manifeste, dans quel contexte elle est la plus réduite. C'est dans les **activités quotidiennes de la classe**, dans les situations d'évaluation habituellement pratiquées que se trouvent les premières indications qui permettent, sinon de trouver immédiatement les réponses, du moins d'offrir la possibilité de les rechercher.

Parfois, l'observation permettra de conclure que la difficulté n'est peut-être pas "scolaire" au sens strict de ce terme mais peut-être liée à une déficience visuelle ou auditive suffisamment discrète pour n'avoir pas été décelée précédemment.

■ Pour tel élève que l'on perçoit d'abord comme distrait, maladroit, inattentif ou peu soigneux, l'observation doit être affinée pour dépasser cette approche syncrétique. Les causes des comportements peuvent être variées



et seront mieux comprises si l'observation est plus précise. C'est, en premier lieu, en variant les contextes d'apprentissage, les supports d'activité, le mode de passation des consignes que l'enseignant mène une observation précieuse de ces élèves, première clef pour les aides qu'il leur apporte.

Observer pour pouvoir demander de l'aide

Parfois l'observation que conduit le maître ne lui permet pas de comprendre ce qui est source de difficulté pour l'élève ; parfois, même s'il a bien compris le problème qui se pose, il ne connaît pas les aides qui seraient les plus adaptées.

■ Mais c'est à partir de l'observation conduite qu'il pourra demander, selon les cas, au médecin de l'éducation nationale, à l'enseignant spécialisé itinérant, à l'ergothérapeute ou au kinésithérapeute, et plus généralement à **l'équipe pluridisciplinaire** qui suit l'enfant, les aides appropriées pour celui-ci, ou les suggestions qui faciliteront sa propre pratique. C'est aussi à partir de l'observation conduite qu'il pourra faire appel efficacement à ses collègues du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ou du centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) qui, en utilisant si nécessaire d'autres outils, rechercheront avec lui les stratégies d'aides les plus appropriées.

S'accorder sur un bilan

L'ensemble des informations ainsi acquises pour éclairer la situation de l'enfant concerné - celles que le maître a élaborées, celles que les personnels spécialisés sollicités ont construites, celles que détiennent les intervenants auprès de l'enfant lorsqu'il y en a déjà - doit être intégré lors d'un échange entre toutes les parties prenantes à la résolution du problème, les parents y compris, car il importe que les regards puissent être croisés dès cette phase de compréhension plurielle. **Il convient que tout le monde s'accorde sur le bilan établi** qui fera ressortir :

- les acquis qui sont alors des appuis, de même que les centres d'intérêt,
- les besoins prioritaires,
- les obstacles particuliers liés à la situation de l'enfant.

■ C'est essentiel pour apporter des aménagements dans la situation collective, en plus des actions ciblées extérieures à la classe. C'est en réduisant l'écart entre ce qui est demandé à l'enfant et ce qu'il peut réussir que l'on engagera une **dynamique de progrès**.

Dès ce bilan, les phases ultérieures d'évaluation seront envisagées et formalisées dans le projet individuel. □

Construire un projet individualisé □□□

Différents termes sont aujourd’hui utilisés (projet individualisé d’intégration, projet d’accueil individualisé, programme personnalisé d’aide et de progrès faisant suite à l’évaluation nationale en CE2 ...) pour évoquer un “projet individualisé”. Dans tous les cas, il relève d’une démarche collégiale et souvent partenariale et se traduit par un document qui formalise un accord sur l’action à conduire autour et en faveur d’un enfant particulier.

Bâtir un projet global et un programme scolaire personnalisé

Le projet définit une organisation globale qui intègre et articule diverses actions conduites par des réalisateurs différents qui concourent selon leurs moyens et leurs spécialités à un même but : améliorer l’efficacité globale d’un enfant en situation scolaire, restaurer / instaurer de la confiance, mobiliser mieux toutes ses potentialités, apporter les compensations et les soutiens que sa situation exige.

■ L’élaboration collective associe les parents qui seront porteurs de la continuité du projet en cas de changement d’école et qui doivent comprendre que ce projet a du sens et de l’importance pour l’enfant afin de le soutenir dans les efforts qui lui sont demandés.

Le projet comporte un **certain nombre d’invariants** déclinés de manière plus ou moins précise selon le cas :

- les besoins et les objectifs ;
- l’organisation du temps, des étapes au terme desquelles des bilans seront faits ;
- les lieux (classe ordinaire, classe spécialisée, autres lieux) ;
- le programme qui sera mis en place en classe ;
- les interventions spécialisées (qui, quoi, pourquoi) et les compléments envisagés hors temps scolaire (accompagnement scolaire par exemple) ;
- en cas de problèmes de santé, des précautions particulières relatives aux activités physiques, aux repas et aux collations, etc. ;
- les échéances et modalités de régulation du projet ; l’évaluation doit faire apparaître les progrès dans le livret scolaire mais celui-ci doit aussi tenir la famille informée des écarts qui subsistent avec les élèves de la classe pour que la situation de l’enfant soit clairement perçue dans toutes ses composantes. De manière à anticiper les étapes ultérieures, il est nécessaire de prévoir des bilans réguliers auxquels les parents sont associés, tout comme ils le sont à la recherche des solutions.

■ A l’intérieur de ce projet global, le maître met en œuvre un programme scolaire spécifique, qui constitue une déclinaison et un **aménagement du programme général de la classe** et qui est toujours une forme de “programme personnalisé d’aide et de progrès”. Cette aide personnalisée apportée à un ou plusieurs élèves de la classe suppose que soient



précisées, si elles sont nécessaires, les modalités d'intervention des dispositifs ressources (par exemple RASED, CLIN ...) et leur articulation avec l'organisation interne de la classe.

■ Dans la pratique, il est extrêmement rare qu'une classe puisse fonctionner sans pratiquer une forme ou une autre de différenciation. Même homogène, une classe est appelée à fonctionner, au moins à certains moments, comme une classe à plusieurs cours pour tenir compte des besoins différents des élèves. Penser la scolarité d'élèves nécessitant un programme personnalisé d'aide et de progrès, pour quelque raison que ce soit, c'est donc toujours aussi concevoir une organisation collective de la classe qui en favorise la mise en œuvre.

Travailler en partenariat

L'école peut beaucoup pour améliorer la réussite scolaire des élèves qu'elle accueille mais elle ne peut pas tout toute seule. Comme dans toute autre circonstance qui mobilise des partenaires, la démarche partenariale est exigeante ; elle constitue un moyen et non une fin en soi et doit conduire à une plus-value dans la situation à traiter où il s'agit bien de réussir ensemble pour tel enfant particulier. L'esprit de partenariat doit se traduire dans le **partage de connaissances**, dès la phase de diagnostic et d'élaboration du projet, et dans la discussion - négociation sur tous les aspects de la mise en œuvre.

■ Les apports doivent être complémentaires, non redondants, non discordants et, pour cela, les spécialités doivent être respectées ; chacun a des compétences propres que les autres doivent reconnaître. L'effort de tous doit porter sur ce qui concerne les actions en faveur de l'enfant et les échanges entre professionnels doivent se concentrer sur ces réalités-là et respecter le droit à la discrétion et à l'intimité des familles.

Selon les cas, les **partenaires potentiels** sont différents :

- services de soins
- services médico-éducatifs (CAMSP, CMPP, SESSAD, ...)
- services hospitaliers
- services sociaux, accompagnement social ou judiciaire
- professionnels du secteur libéral
- associations intervenant dans le temps périscolaire

■ A titre de ressources à solliciter de manière plus ponctuelle et non comme des partenaires engagés de manière constante dans le projet, des associations peuvent apporter des informations, des aides extrascolaires, des médiations avec les familles.



■ Selon les cas et selon les situations d'enfants, les partenariats seront plus ou moins complexes, plus ou moins contraignants quant à l'organisation de l'emploi du temps de l'élève. Il est cependant toujours indispensable que les aides apportées à l'élève, en classe ou en dehors de la classe, soient bien articulées et complémentaires, faute de quoi elles peuvent être source de nouvelles difficultés pour lui. Lorsque des partenaires extérieurs sont appelés à intervenir au sein de l'école (professionnels appartenant à d'autres services, par exemple) une convention doit être signée entre l'IA-DSDEN (ou l'inspecteur de la circonscription par délégation) et le responsable du service (parfois l'intervenant lui-même). □

Collaborer avec la famille □□□

Communiquer / Rechercher l'adhésion de la famille

L'accueil d'un enfant à besoins éducatifs particuliers ne constitue que le premier temps d'un processus qui sera d'autant mieux réussi que tous les intervenants concernés par la situation seront solidaires, les parents y compris. Il convient de ne jamais occulter les informations qui concernent leur enfant, de les écouter, de les associer aux décisions.

■ C'est vrai pour un enfant dont la différence est signalée dès l'inscription ; ça ne l'est pas moins si les difficultés sont repérées par l'école. Il est important alors d'ouvrir assez vite le dialogue avec la famille en veillant à la forme que prend, dans cette circonstance, le premier contact. Pour les parents non préparés à faire face à une telle nouvelle, le choc peut être très perturbant et conduire, dans un premier temps, à une dénégation ou à de l'opposition voire de l'agressivité. Une rencontre est indispensable ; on ne peut se limiter à une appréciation écrite et à une éventuelle demande de consultation à l'extérieur ou d'autorisation de rencontre entre l'enfant et des personnes spécialisées à l'école. Le maître de la classe où se trouve l'enfant est alors l'interlocuteur désigné des parents mais le directeur pourra se joindre à lui.

■ Dans un premier entretien relatif à des problèmes, il convient d'être à la fois précis, circonstancié quant à la nature des difficultés et prudent, pour ne pas culpabiliser la famille ou stigmatiser l'enfant. L'objectif de cette rencontre est d'engager les parents dans un processus de prise de conscience que quelque chose ne va pas, et donc qu'il faut agir dans l'intérêt de l'enfant pour l'aider sans délai. Il s'agit de rechercher l'adhésion de la famille à une procédure qui permettra que l'enfant soit vu par des personnes compétentes pour préciser la nature et l'origine des difficultés, éventuellement porter un diagnostic (médecin, psychologue, etc.).

Échanger avec ses collègues pour mieux parler avec les parents

Pour un enseignant, il n'est jamais aisé de dire à des parents que leur enfant rencontre des difficultés à l'école. Pour trouver les mots justes, pour se sentir plus confiant, il est important d'avoir déjà pu en parler avec au moins un collègue ... du RASED, de l'autre CP, avec le directeur ou la directrice de l'école, en conseil des maîtres de cycle, et avoir envisagé ensemble la manière dont les parents pourraient être informés. La mise en mots des problèmes sera ensuite plus aisée et la situation, parce qu'elle aura été clarifiée, pourra leur être exposée en termes mieux adaptés.



Dans tous les cas, les conditions de la communication, tant du point de vue du lieu que du temps, doivent être aménagées pour que l'entretien se déroule dans un climat qui permette un échange serein dont la confidentialité soit garantie.

■ Les premiers échanges marquent durablement la rencontre des parents avec l'école. Dans certains cas, c'est pour eux le début d'un long et difficile parcours et il est important qu'ils ne fassent pas l'expérience du rejet. C'est dans le temps que le projet individualisé va prendre toute sa mesure. C'est par des actions suivies de régulation, d'adaptation et de concertation que les parents et l'enfant vont pouvoir en appréhender les effets. L'accomplissement du cursus scolaire ne sera pas exempt de moments de découragement ou de risques de rupture. Des réajustements seront parfois nécessaires et pourront susciter des tensions. Dans ces phases délicates, la qualité des relations installées lors des premières rencontres permettra de maintenir le dialogue pour la recherche de solutions. □

La réussite de la scolarité des enfants à besoins éducatifs particuliers requiert un réel engagement de l'institution scolaire. C'est en effet grâce au soutien que va lui apporter l'école, avec tous les autres partenaires et avec ses parents, que chacun pourra s'approprier un projet d'apprentissage et construire des projets d'avenir. ■

thématique

Prévenir l'illettrisme

titre du document

Répondre à des besoins
éducatifs particuliers

éditeur

Direction de l'enseignement scolaire

accès internet

www.education.fr
www.education.gouv.fr
www.eduscol.education.fr

conception graphique

Délégation à la communication

date de parution

Décembre 2003

photographies

Caroline Lucas

impression

Ovation 90.000 exemplaires

ministère

jeunesse
éducation
recherche



direction
de l'enseignement
scolaire
(desco)

