

23èmes Journées de Psychologie Différentielle (2018)

Proposition d'opérationnalisation des besoins éducatifs particuliers à partir des données relatives à l'école maternelle de l'enquête Elfe-école

Mélissa Arneton (1), Minna Puustinen (1), Amélie Courtinat-Camps (2)

Résumé

Le changement de regard sur le handicap en tant que situation pouvant ou non occasionner des besoins éducatifs particuliers, promu par la mise en œuvre de la convention internationale des droits des personnes handicapées en 2005, invite à investiguer les trajectoires scolaires des élèves non seulement sous l'angle sociopolitique mais également dans une perspective psychologique. La psychologie de l'éducation appelle à étudier la notion de besoins éducatifs particuliers (BEP) tant à partir des aménagements proposés à l'enfant que de ses compétences ou de la perception de ses aptitudes et besoins par les éducateurs l'entourant. La présente étude explore ces différentes opérationnalisations des BEP. À partir des données collectées en moyenne section de maternelle en 2016 de 4 845 élèves suivis par l'étude longitudinale française depuis l'enfance (Elfe) plusieurs indices sont créés : à partir des performances de l'élève à une épreuve de perception visuo-spatiale, à des épreuves scolaires permettant d'approcher ses compétences cognitives et à partir de la perception de ses compétences par l'enseignant. L'analyse des correspondances entre les indices, qui explique près de 90% de la variance des résultats, indique une surestimation des situations de haut potentiel intellectuel par les enseignants de maternelle au détriment des élèves obtenant les performances les plus faibles. Seule une approche multidimensionnelle comme celle mise en œuvre au sein d'Elfe permettrait de proposer des indicateurs multivariés s'inscrivant dans une approche situationnelle et sociale des BEP, y compris lorsque ces derniers sont liés à une situation de handicap.

Introduction

En France, même si les enfants de 3 à 5 ans sont majoritairement scolarisés, ce n'est pas le cas pour les enfants en situation de handicap (MEN, 2014). Ces derniers sont moins scolarisés que les enfants typiques, que cela soit en raison d'ethnothéories des parents ou de celles des enseignants considérant que l'enfant n'est pas prêt pour des apprentissages en milieu collectif structuré (Observatoire du CRDI, 2016). Des enfants en situations de handicap âgés de 6 ans resteraient également en maternelle au lieu d'être scolarisés en cours préparatoire, première année d'école obligatoire jusqu'en 2019. Bien que très instructifs, les travaux se concentrant sur les enfants en situation de handicap occultent les trajectoires d'autres enfants pouvant présenter des BEP comme les enfants intellectuellement précoces ou ceux éloignés des normes linguistiques et scolaires de l'école. De nombreux travaux indiquent que la scolarisation pendant trois ans en école maternelle a un impact positif sur la scolarité ultérieure si les apprentissages scolaires se poursuivent à l'école élémentaire puis au secondaire (Florin, 2007). Cependant, la carence de données relatives aux trajectoires scolaires des enfants présentant un ou des BEP conduit à négliger les situations spécifiques qu'ils vivent. L'étude exploratoire présentée ici s'inscrit dans une approche socioconstructiviste et contextualisée des BEP des élèves à partir du recueil en moyenne section de maternelle de l'étude longitudinale française depuis l'enfance (Elfe). Après une brève présentation des spécificités d'Elfe par rapport à d'autres études longitudinales menées en France, les principes de cette première enquête **sur le** volet scolaire de la cohorte (dit Elfe-école) menée entre avril et juin 2016 sont présentés. Les cinq indices de BEP créés sur ces données sont exposés. L'enjeu est d'investiguer leurs qualités psychométriques les uns par rapport aux autres dans le cadre d'une démarche de données probantes en éducation.

La notion de « besoin éducatif particulier » est une traduction de *special educational need* proposée par la commission Warnock en 1978. Elle peut également être traduite par « besoins éducatifs spéciaux » ou « besoins éducatifs spécifiques » (Brun et Mellier, 2016). **Cette notion qui voit le jour** en Angleterre vise dans une perspective universaliste à penser conjointement typicité et a-typicité développementales sans stigmatiser les individus (Benoit, 2018). Elle contribue à la réflexion sur les dénominations et les parcours proposés aux individus par la société. Dans le cadre d'une perspective sociétale inclusive, les acteurs éducatifs sont invités à mettre en œuvre des pratiques respectant la diversité des façons d'apprendre et à rendre compte de ces apprentissages. Cependant, des interrogations récurrentes des acteurs demeurent sur la portée de la notion de BEP et son intérêt pour que les élèves tirent bénéfice de l'école en sus de partager un espace de socialisation générationnel important (Guirimand et Mazereau, 2016). La perspective de l'utilisation de données scientifiques pour orienter les politiques publiques en éducation, notamment celles issues de grandes cohortes de données considérées comme ayant une haute valeur ajoutée, interroge le chercheur participant à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une étude sur le développement des enfants dans une perspective longitudinale longue. Ces échantillons à grands effectifs d'enfants supportent des opérationnalisations complexes dont les résultats peuvent éclairer le débat public concernant les trajectoires des élèves présentant des BEP (Arneton et al., 2016 ; Heydrich et al., 2013). Il devient alors possible d'étudier les effets d'une a-typicité du développement en milieu scolaire pour étudier comment l'enfant peut se développer harmonieusement. Plusieurs entrées sont possibles par : les aménagements mis en œuvre par **et dans** l'école avec des dispositifs spécifiques, l'analyse des pratiques en classe des enseignants ou encore les aménagements mis en œuvre conjointement ou non par les parents en termes de suivi scolaire.

En France, un panel et deux cohortes d'envergure **peuvent être utilisées à cet effet** : a) le panel conduit depuis 2013 par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) sur des enfants en situation de handicap et nés soit en 2001 soit en 2005 (Le Laidier, 2017) ; b)

les cohortes d'études épidémiologiques sur les petits poids gestationnels dites cohortes Épipage¹ (Larroque et al., 2008) et c) l'étude longitudinale française depuis l'enfance dite Elfe² (Arneton et al., 2016). L'opérationnalisation des BEP n'est pas la même dans ces différents cas de figures. Le panel des élèves en situation de handicap de la Division des études, prospective et de la planification du MEN utilise un critère d'inclusion administratif en s'appuyant sur la décision d'une Maison départementale des personnes handicapées de mettre en place au sein des écoles un projet personnalisé de scolarisation. Épipage mobilise quant à elle des définitions médicales du handicap en étudiant notamment ces liens avec le fait que les enfants soient nés en situation de très grande prématurité. La cohorte pluridisciplinaire et généraliste Elfe concerne des enfants tout-venant nés en 2011 après 33 semaines d'aménorrhée. Elle permet de proposer des indicateurs multivariés s'inscrivant dans une approche situationnelle et sociale des BEP et notamment ceux liés à une situation de handicap. Chacune de ces trois grandes enquêtes investigate en outre la scolarité des élèves selon des angles d'analyse différents. Seule la cohorte Elfe propose des évaluations en milieu scolaire à compter de 2016 en plus de collecter des informations concernant la classe suivie par l'enfant et ses BEP estimés par ses parents et son enseignant. Le panel d'élèves du ministère est centré sur les conditions de scolarisation opérationnalisées par le passage sans retard de classe en fonction de la date de naissance de l'enfant. Épipage 1 comportait une évaluation de l'intelligence de l'enfant à l'aide du Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC) et de la déclaration des parents d'une scolarisation en milieu ordinaire ou spécialisé³. Concernant Épipage 2, après des évaluations de l'intelligence de l'enfant durant ses premières années et de la déclaration des parents du suivi d'une scolarisation, il est prévu que les enfants Épipage puissent participer aux évaluations en milieu scolaire à compter du troisième recueil de 2020. En effet, contrairement à d'autres études, s'appuyant sur une situation de handicap spécifique identifiée à partir d'un diagnostic médical notamment, Elfe permet d'opérationnaliser des situations de BEP en tenant compte des aménagements institutionnels proposés à l'enfant, de la perception de ses aptitudes et besoins par les éducateurs l'entourant ainsi que de ses performances individuelles par rapport à ses pairs.

Interroger la notion de BEP au travers de ses opérationnalisations est un enjeu de validité externe pour le chercheur **dans la mesure où** il se réfère à la validité en tenant compte de la pertinence sociale du construit pour les acteurs en plus de sa qualité psychométrique. De plus, questionner la conception et la mise en œuvre d'une telle notion est aussi un enjeu relatif à la portée sociétale des résultats issus de travaux scientifiques. Certes, les politiques publiques en éducation semblent se saisir de la notion pour promouvoir des changements de leurs organisations et des pratiques des acteurs professionnels

¹ Sous l'égide de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), une première étude dite Épipage 1 a été menée entre 1997 et 2005. Depuis 2011, une seconde étude (Épipage 2) a lieu dont certains recueils sont coordonnés avec ceux d'Elfe.

² L'enquête Elfe est une réalisation conjointe de l'Institut national d'études démographiques (Ined), de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), de l'Établissement français du sang (EFS), de Santé publique France, de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), de la Direction générale de la santé (DGS, Ministère en charge de la santé), de la Direction générale de la prévention des risques (DGPR, Ministère en charge de l'environnement), de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees, Ministères en charge de la santé et des affaires sociales), du Département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS, Ministère en charge de la Culture) et de la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf), avec le soutien du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP). Dans le cadre de la plateforme RECONAI, elle bénéficie d'une aide de l'État gérée par l'Agence nationale de la recherche au titre du programme Investissements d'avenir portant la référence ANR-11-EQPX-0038.

³ Depuis 2005, l'éducation en milieu ordinaire est censée être la norme, avec la mise en place d'aménagements particuliers. La scolarisation en milieu spécialisé, jugée ségrégative, est censée à terme disparaître.

notamment (Benoit, 2018 ; Koliouli et al., 2020). Mais les résultats de recherches menées par des ministères ou des instituts de statistiques publiques se centrent uniquement sur les élèves ayant une reconnaissance administrative d'un handicap ou ceux ayant une reconnaissance médicale de leurs besoins (Cardin et al., 2011 ; Harris et al., 2013 ; Larroque et al., 2008 ; Le Laidier, 2017). Ils participent à la mise en lumière de certains enjeux au détriment de l'analyse des interactions d'enseignement et d'apprentissage tout au long de sa scolarité. De même, la question des besoins liés à une déficience ou un trouble conduisant à une situation de handicap occultent d'autres situations atypiques comme le haut potentiel **par exemple**. Or la notion de besoin éducatif particulier vise à permettre aux acteurs accompagnant les élèves au quotidien dans leurs apprentissages cognitif et socio-affectif de réfléchir et prendre de la distance sur leurs pratiques pour éviter des comportements stigmatisants. Mais comment opérationnaliser les BEP en prenant en compte à la fois les représentations des acteurs et les performances scolaires atypiques dans des recherches en éducation ? Comment réaliser des mesures permettant de considérer la typicité ou non des performances scolaires telles qu'elles peuvent être réalisées en classe, dans leur double dimension d'indicateur d'acquisition scolaire et révélateur d'un BEP ?

Méthode

Les analyses descriptives présentées ici reposent sur les données collectées dans le cadre du premier suivi en milieu scolaire dénommé « Elfe-école » qui a eu lieu entre avril et juin 2016. Mené en collaboration avec l'institut français de l'éducation, il avait pour objectif de recueillir des informations sur les premiers apprentissages des enfants Elfe dans leur cinquième année, correspondant à l'âge moyen de référence en moyenne section de maternelle. En 2016, il s'agissait de la deuxième année de **scolarisation élémentaire**. **L'école maternelle n'était pas obligatoire au moment du recueil, la scolarisation à 3 ans est obligatoire en France depuis septembre 2019.**

Participants

Le protocole a été envoyé dans 5 179 écoles dans lesquelles un enfant Elfe aurait pu être inscrit selon les informations collectées précédemment auprès des familles. Afin que l'environnement de recueil soit le plus écologique possible en termes scolaires, un mode de passation semi-collectif a été choisi. Trois autres enfants de la classe, dont la date de naissance est proche de celle de l'enfant Elfe, ont été invités à participer. Au total, 15 984 élèves ont participé dont 4 845 enfants Elfe, soit près de 26% de l'effectif des enfants suivis par la cohorte. Dans la présente étude, seules les données de ces 4 845 enfants Elfe (2 233 garçons et 2 213 filles) sont analysées. Concernant le contexte socio-économique et culturel des enfants, il est appréhendé à partir de l'appartenance de l'école à un réseau d'éducation prioritaire (REP) mis en œuvre lorsque les familles d'un bassin scolaire présentent plus de difficultés sociales que la moyenne nationale. En France, l'inscription de l'enfant se fait en fonction de son secteur géographique d'habitation. Conformément aux résultats précédents, soulignant l'existence d'une surreprésentation des familles Elfe issues d'un environnement socio-économique et culturel favorisé (Charles et al., 2020), le taux d'élèves de notre échantillon fréquentant une école classée en REP (713 élèves soit 4.46%) est inférieur à celui du niveau national en 2016 (7.90%).

Procédure

Deux outils ont été élaborés en équipe de suivi pluridisciplinaire Elfe-école, un questionnaire et un livret d'exercices. Les parents des enfants participant à la cohorte Elfe ont été invités à remettre à l'enseignant le questionnaire permettant de transmettre de manière anonyme, auprès de l'équipe de suivi Elfe, les performances de l'élève en littératie et en numération ainsi que des données complémentaires sur les

caractéristiques de la classe et la perception de l'enseignant sur l'enfant Elfe en tant qu'élève. Le livret d'exercice a été complété par l'élève. Les choix d'exercices s'appuient sur les *curricula* de l'école maternelle mais aussi sur les intérêts des chercheurs pour les questions d'apprentissage et de développement de l'enfant. Afin de pouvoir rendre compte autant que possible des compétences des élèves typiques de moyenne section de maternelle et des élèves plus atypiques, 19 items de numération visuelle, 15 items de reconnaissance de symboles (chiffres et lettres), 14 items renvoyant à la phonologie et 10 items de vocabulaire ont été retenus. Une épreuve d'attention et de perception visuo-spatiale de type barrage de nounours complétait le livret d'exercices⁴.

Mesures

À partir des données collectées, six types d'indices relatifs la présence de BEP ont été créés (voir Tableau 1 pour des statistiques descriptives les concernant). Ils s'appuient sur différents travaux considérant la présence de BEP liés à des troubles cognitifs (Larroque et al., 2008) à partir (1) de la perception des enseignants des aptitudes de l'élève (Cardin et al., 2011), (2) des performances scolaires (Écalle et al., 2020) ou (3) d'un critère administratif d'une situation de handicap (Le Laidier, 2017). Le premier indice est individuel, il s'appuie sur le nombre de nounours devant être correctement barrés à l'épreuve d'attention visuo-spatiale. Sur les 4 845 élèves, 122 présentent une attention visuelle inférieure à leur norme d'âge de 5 ans. Le nombre d'erreurs acceptées à cet âge est de 12 nounours barrés par erreur. Un nombre plus élevé d'erreurs peut être liée à une déficience visuelle, diagnostiquée ou non, qui ralentit le traitement de l'épreuve ; elle peut également résulter d'un trouble de l'attention visuelle. La seconde série d'indices se fonde sur la perception par l'enseignant des aptitudes de l'élève par rapport à ses condisciples en le situant sur une échelle de Likert en cinq points concernant ses performances en langage d'une part et en forme et nombre d'autre part. Selon la perception des enseignants, qui s'appuient sur leur expérience, 133 élèves sont (très) en-dessous de la moyenne ; nous considérons comme présentant un BEP. L'évaluation par les enseignants des aptitudes de leur élève indique que 586 élèves sont perçus comme très au-dessus de la moyenne ; ils sont considérés ici comme étant à BEP en raison d'aptitudes plus importantes que la moyenne. La troisième série d'indices contribue à situer finement les élèves les uns par rapport aux autres en phonologie, vocabulaire, quantités et symboles. Les scores moyens obtenus par les élèves appartenant au premier décile d'une part et ceux relevant du dixième décile d'autre part permettent respectivement d'identifier les enfants Elfe très en-dessous de la moyenne de leurs pairs et ceux très au-dessus pour chacun des champs. En numération, 387 élèves sont ainsi considérés comme ayant des difficultés en quantités, ils sont 425 en phonologie et 383 en vocabulaire, 458 élèves ont quant à eux un score très faible à l'épreuve de reconnaissance des symboles. Les élèves obtenant les meilleurs résultats sont 979 en numération, 561 en phonologie et 734 en vocabulaire. Sur l'ensemble des élèves, 1 333 soit 27,51% de l'échantillon ont d'excellentes performances en symboles. La dernière série d'indices est de nature administrative, elle permet de prendre en compte le ou les aménagements mis en place par l'école. Pour ce premier recueil, seul est pris en compte un saut dans une classe supérieure ou un maintien en petite section de maternelle⁵. Trois élèves sont concernés par un saut de classe dont un en cours préparatoire, correspondant à l'entrée en scolarisation obligatoire en 2016 et à deux niveaux au-dessus de la moyenne section de maternelle. Le tableau 1 indique les scores moyens obtenus par les élèves à BEP ; par construction, les effectifs des élèves parmi les moins performants varient en fonction de l'épreuve scolaire considérée, de même que ceux des élèves les plus performants.

⁴ La qualité des items en numération et quantités est présentée par Fischer et Thierry (2020) tandis que celle pour la littératie (reconnaissance de lettres, phonologie et vocabulaire) est proposée par Écalle et al. (2020).

⁵ Afin de tenir compte de la mise en place progressive d'aménagements en termes d'unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) en maternelle, leur recueil systématique a été reporté au suivi en CP.

Tableau 1

Statistiques descriptives pour les élèves à BEP et l'échantillon complet

Élèves	Moyenne (écart-type)			
	Numération	Symboles	Phonologie	Vocabulaire
Avec déficit visuo-attentionnel	12.44 (4.95)	10.00 (4.10)	6.57 (3.68)	6.52 (2.44)
Perçus par l'enseignant comme moins performants que les autres	8.93 (4.67)	5.83 (3.60)	4.34 (2.66)	5.78 (2.10)
Perçus par l'enseignant comme plus performants que les autres	17.34 (2.03)	13.64 (2.22)	10.33 (2.84)	8.37 (1.74)
Parmi les 10% les moins performants à l'une des épreuves scolaires	7.79 (2.82)	3.99 (1.53)	2.06 (1.13)	3.42 (1.41)
Parmi les 10% les plus performants à l'une des épreuves scolaires	19.00 (0)	15 (0)	13.30 (0.59)	10.00 (.0)
Ayant sauté une classe	16.25 (0.96)	12.5 (1.73)	14.5 (1)	8.25 (0.5)
Ensemble des élèves ^a	15.69 (3.37)	11.76 (3.51)	8.36 (3.42)	7.71 (1.87)

Note. ^a Avec et sans BEP.

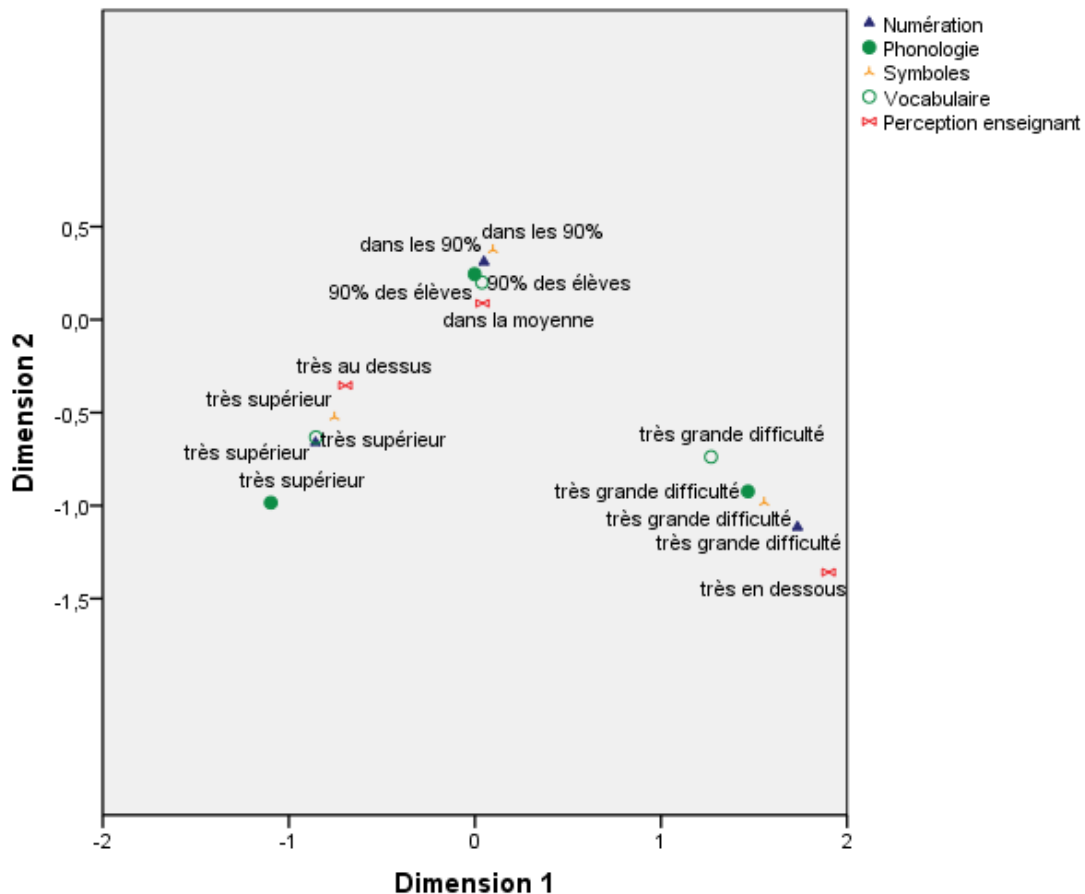
Résultats

Le recouvrement des sous-échantillons d'élèves à BEP à partir des différents indices est partiel. En tenant compte des six types d'indices de BEP créés, seulement 29,21% des élèves sont évalués comme n'ayant pas de BEP ; 21,69% des élèves présentent au moins un BEP lié à une faiblesse de résultats observée par rapport à leurs pairs de même âge ou rapportée par l'enseignant ; et 49,10% des élèves sont considérés comme bien plus performants que les autres élèves en général ou s'avèrent être plus performants que leurs pairs à au moins une des épreuves scolaires. Cette répartition est très différente de celle observée traditionnellement : au niveau international, la proportion de BEP est estimée au maximum à 30% des élèves (e.g. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). Au sein de l'échantillon des enfants Elfe, le nombre d'élèves avec ou sans BEP diffère selon les indices pris en compte. Concernant des besoins liés à une aptitude faible, selon l'indice pris en compte, entre 122 et 458 élèves sont concernés. Parallèlement, la présence d'un BEP en lien avec des aptitudes très supérieures à la moyenne est différente selon que l'opérationnalisation s'effectue à partir des déclarations des enseignants ou de l'appartenance des élèves au décile 10 à au moins l'une des quatre épreuves de type scolaire. Si les enseignants estiment que près de la moitié des élèves présente des performances supérieures à celles attendues à leur âge, au maximum 1 333 élèves sont dans ce cas en considérant leurs performances et seulement trois élèves le sont en considérant l'indice administratif du passage en classe supérieure (dont un en cours préparatoire, c'est-à-dire avec deux ans d'avance).

Pour comprendre les relations entre les indices, une analyse en correspondances multiples (ACM) des scores aux quatre épreuves a été réalisée, en tenant compte des scores aux différentes épreuves et de la perception de l'enseignant d'un BEP (figure 1). Deux axes, qui expliquent plus de 90% de la variance observée, permettent d'identifier trois ensembles plus ou moins dispersés. La dimension 1 (valeur propre 2,16 ; inertie 0,54 ; alpha 0,72) correspond au niveau de performances de l'élève en tenant compte des

différents scores (numération, phonologie, symboles et vocabulaire) et de la perception de l'enseignant de l'aptitude de l'élève. La dimension 2 (valeur propre 0,37 ; inertie 0,37 ; alpha 0,43) permet de considérer le caractère typique ou atypique du profil de l'élève, avec d'un côté les élèves dans la moyenne ou la norme scolaire (en haut) et de l'autre côté (en bas) ceux qui s'en éloignent.

Figure 1. Analyse en correspondances multiples des indices de BEP



Schématiquement, les performances des élèves suivent une courbe de Gauss avec sous la cloche, les élèves dans la moyenne et aux extrémités les élèves les plus atypiques. Les nuances entre les groupes d'élèves sont en lien plus ou moins fort avec la perception de l'enseignant des aptitudes des élèves. Le premier ensemble permet de repérer les enfants « très supérieur » dans les scores aux épreuves et où l'enseignant a une perception de l'aptitude de l'élève comme étant très au-dessus. Le deuxième ensemble correspond aux élèves les plus typiques, se situant dans les performances de 90% des élèves et dans la moyenne selon l'enseignant. Le troisième ensemble est plutôt caractéristique des élèves en très grande difficulté dans les quatre épreuves et repérés par l'enseignant comme très en dessous au niveau de ses aptitudes.

Discussion

Travailler auprès d'élèves avec une déficience ou un haut potentiel intellectuel par exemple invite à interroger l'opérationnalisation des notions comme celle de besoins éducatifs particuliers (BEP). Étudier les effets d'une a-typicité du développement en milieu scolaire passe autant par l'étude des aménagements mis en œuvre par l'école avec des dispositifs spécifiques, que par l'analyse des pratiques en classe des enseignants ou par les aménagements mis en œuvre par les parents en termes de suivi scolaire. La présente

analyse visait à créer et comparer différents indices de BEP ainsi qu'à vérifier leur validité. Trois profils d'élèves **sont repérables** : ceux dans la moyenne, ceux très au-dessus de la moyenne et ceux très en-dessous de la moyenne. **Ils diffèrent selon qu'ils se fondent sur la perception par l'enseignant des aptitudes de l'enfant ou sur la compétence de ce dernier** aux épreuves cognitives scolaires. Certes, l'absence de données sur les aménagements proposés aux enfants par l'école maternelle ne permet pas de relier les profils de manière systématique avec un suivi en unité localisée pour l'inclusion scolaire ou un renforcement socio-éducatif individualisé pour les élèves les plus fragiles (comme cela est possible à partir du CP). Toutefois, les données indiquent que seulement un élève a effectué un saut de classe en cours préparatoire alors que près de la moitié des enseignants considère que l'élève interrogé est plus performant que la moyenne de ses pairs. Autrement dit, il semble y avoir un recouvrement partiel des indices cognitifs et sociaux en France, comme **dans d'autres pays** (Campbell, 2015 ; Cardin et al., 2011 ; Fauth et al., 2014).

L'analyse présente un certain nombre de limites concernant les opérationnalisations prises en compte. Ainsi même si des BEP liés à de très grandes difficultés sont repérés, aucun élève de l'échantillon n'est scolarisé dans un dispositif particulier. Le peu d'éléments fournis par les indices administratifs pourrait s'expliquer par le fait que certains BEP se repèrent au fur et à mesure de la scolarisation de l'enfant et que les aménagements proposés se construisent sur un temps plus ou moins long, dans la concertation entre l'équipe pédagogique **dont le psychologue de l'Éducation nationale** et la famille. Enfin, il est possible que les faibles performances de certains élèves à BEP soient dues à la non-accessibilité du matériel. De manière corollaire, les aménagements proposés à un élève en situation de handicap (appareil auditif, grossissement des supports visuels...) pourraient lui permettre d'être aussi performants que ses pairs. L'appariement avec les données Elfe recueillies auprès des familles devrait permettre d'avancer dans l'analyse de ce point.

Bien que limitée, cette étude exploratoire invite à investiguer de manière théorique, méthodologique et éthique la question de l'évaluation des besoins et des performances d'une population d'enfants incluant ceux présentant des BEP. Défendre une approche sociale des besoins nécessite de ne pas se focaliser sur les conditions de scolarisation des enfants à BEP, renvoyant à des analyses monitorant la mise en œuvre d'une société inclusive pour les seuls élèves en situation de handicap. La prise en compte de modèles psychologiques prenant compte la typicité aussi bien que l'atypicité du développement des apprentissages scolaires est importante afin de mettre en œuvre une véritable démarche inclusive. Ainsi même si certains exercices comme la reconnaissance des symboles ou la numération semblent trop faciles pour l'ensemble des élèves, ils participent de la sensibilité des outils de recueil pour étudier les compétences scolaires des élèves les plus faibles. Ces indices contribuent à prendre en compte la typicité ou non des performances scolaires telles qu'elles peuvent être réalisées en classe à la fois en tant qu'indicateurs d'acquisitions scolaires ou révélatrices d'un besoin particulier. Conserver une opérationnalisation à partir de la perception des enseignants, même si elle peut conduire à sous-estimer ou surestimer les besoins (Campbell, 2015 ; Fauth et al., 2014), contribue à conserver des regards croisés sur les compétences de l'enfant. Elle permet ensuite d'étudier l'impact de la scolarisation sur les compétences cognitives ou socio-émotionnelles telles qu'évaluées dans le cadre scolaire et attendues par les acteurs qui accompagnent des enfants, avec ou sans BEP. La prise en compte du regard de l'enseignant pourrait aussi servir à appréhender dès la préscolarisation les stéréotypes et effets d'attitudes ou de comportements agissant de manière conjointe et dans le temps sur les trajectoires des enfants à BEP. Bien qu'elles n'aient pas été mobilisées dans la présente analyse, des données relatives au choix des manuels par l'enseignant pourraient également permettre d'aborder les supports d'apprentissages mis en œuvre lorsque l'enseignant considère que l'élève présente un profil différent de la norme.

Ce type de démarche, qui prend en compte les différents types d'opérationnalisation de la notion de BEP correspond à un enjeu sociétal relatif à la portée des résultats issus de travaux scientifiques et à leurs liens avec les changements de société. Il dépasse la seule validité psychométrique ou l'appréciation de la pertinence d'un construit. Ainsi la transformation du regard sur le handicap en tant que situation pouvant ou non engendrer des besoins éducatifs, promu^e par la mise en œuvre de la convention internationale des droits des personnes handicapées en 2005, invite à investiguer les trajectoires scolaires des élèves non seulement sous l'angle sociopolitique mais également dans une perspective psychologique.

Dans un premier temps, ces résultats exploratoires vont contribuer au maintien de plusieurs mesures de cette notion de « BEP » dans les différentes vagues du protocole Elfe, afin de recueillir un maximum d'indicateurs multivariés sur les situations vécues des enfants concernant les apprentissages dans et hors de l'école. À terme, Elfe permettra de mettre en perspective les pratiques du milieu scolaire dans lequel l'élève évolue, avec les aménagements mis en œuvre par les familles ou dans le cadre de suivis médicaux, sociaux ou sanitaires (comme un suivi avec un orthophoniste par exemple ou dans un centre de prise en charge de la surdité). De manière complémentaire, il sera également possible de prendre en compte les types de BEP perçus par l'enseignant à différents niveaux scolaires. Ces données sont collectées de manière systématique au sein de la cohorte Elfe en plus des données recueillies en milieu scolaire dans le cadre des protocoles Elfe-école⁶. Ainsi, quand les données de moyenne section, CP, CE2 ainsi que dans les niveaux qui suivront seront appariées avec les autres données longitudinales, il sera possible d'étudier la façon dont l'enfant entre dans les différents domaines d'apprentissage proposés par l'école en prenant en compte ses conditions de vie et sa structure familiale, sa santé et son développement psychomoteur. Globalement, les résultats suggèrent qu'il serait intéressant pour les chercheurs en éducation menant des études extensives sur de grands effectifs de mobiliser plusieurs dimensions de besoins et différentes évaluations lorsqu'ils investiguent la question des BEP.

Bibliographie

- Arneton, M., Courtinat-Camps, A., Geay, B., & Bois, C.** (2016). Intérêts et limites des suivis de cohorte pour comprendre les situations de handicap de l'enfant. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 57, 109–119.
<https://doi.org/10.3406/spira.2016.994>
- Benoit, H.** (2018). Integrazione scolastica in Italia, special needs en Angleterre et inclusion scolaire en France : convergences et divergences dans le contexte européen. *Éducation comparée*, 18, 19–38.
- Brun, P., & Mellier, D.** (2016). L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé : un éclairage de la psychologie du développement. *Bulletin de Psychologie*, 69(4), 253–266.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0253>
- Campbell, T.** (2015). Stereotyped at seven ? Biases in teacher judgement of pupils' ability and attainment. *Journal of Social Policy*, 44(3), 517–547.
<https://doi.org/10.1017/S0047279415000227>
- Cardin, J.-F., Desrosiers, H., Belleau, L., Giguère, C., & Boivin, M.** (2011). *Les symptômes d'hyperactivité et d'inattention chez les enfants de la période préscolaire à la deuxième année du primaire* (Portraits et trajectoires. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec – ELDEQ, 12). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-12-les->

⁶ Ce recueil n'a pas été possible dès 2016 car il nécessitait l'aval de la commission informatique et libertés quant aux formulations et aux types de traitements faisable sans lever l'anonymat des enfants ou ne prêtant pas lieu à des pratiques discriminatoires en fonction d'un ou de BEP.

symptomes-dhyperactivite-et-dinattention-chez-les-enfants-de-la-periode-
prescolaire-a-la-deuxieme-annee-du-primaire.pdf

Charles, M. A., Thierry, X., Lanoe, J. L., Bois, C., Dufourg, M. N., Popa, R., Cheminat, M., Zaros, C., & Geay, B. (2020). Cohort profile : the French national cohort of children (ELFE) : birth to 5 years. *International Journal of Epidemiology*, 49(2), 368–369j. <https://doi.org/10.1093/ije/dyz227>

Écalte, J., Labat, H., Thierry, H., & Magnan, A. (2020). Évaluation des compétences en littératie chez les enfants français de 4-5 ans. *Santé Publique*, 32(1), 9–17. <https://doi.org/10.3917/spub.201.0009>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). European Agency statistics on inclusive education : 2018 dataset cross-country report (J. Ramberg, A. Lénárt & A. Watkins, Eds.). <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>

Fauth, R., Parsons, S., & Platt, L. (2014) *Convergence or divergence ? A longitudinal analysis of behaviour problems among disabled and non-disabled children aged 3 to 7 in England*. QSS Working Paper 14/13. <https://repec.ucl.ac.uk/REPEc/pdf/qsswp1413.pdf>

Fischer, J.-P., & Thierry, X. (2020). Are differences between social classes reduced by non-symbolic numerical tasks ? Evidence from the ELFE cohort. Advance online publication. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12363>

Florin, A. (2007). *Modes d'accueil pour la petite enfance. Que dit la recherche internationale ?* Érès.

Guirimand, N., & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42, 47–60. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0047>

Harris, J., Keil, S., Lord, C., & McManus, S. (2013). *Sight impaired at age seven : secondary analysis of the Millennium Cohort Study*. RLSB, RNIB and NatGen. <https://www.rnib.org.uk/sites/default/files/Sight%20Impairment%20at%20Age%20E leven.doc>

Heydrich, J., Weinert, S., Nusser, L. Artelt, C., & Carstensen, C. H. (2013). Including students with special educational needs into large-scale assessments of competencies : challenges and approaches within the German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 217–240.

Koliouli, F., Pinel-Jacquemin, S., & Zaouche-Gaudron, C. (2020). Soutien à l'inclusion dans la prime enfance : focale sur les professionnelles. *Empan*, 117, 74–80.

Larroque, B., Ancel, P.-Y., Marret, S., Marchand, L., André, M., Arnaud, C., & EPIPAGE Study group (2008). Neurodevelopmental disabilities and special care of 5-year-old children born before 33 weeks of gestation (the EPIPAGE study) : a longitudinal cohort study. *The Lancet*, 371(9615), 813–820. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)60380-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)60380-3)

Le Laidier, S. (2017). Les enfants en situation de handicap : parcours scolaires à l'école et au collège. *Education et Formations*, 95, 33–57.

MEN (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). (2014). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2014*. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/04/6/RERS_2014_optim_346046.pdf

Observatoire du CRDI [Centre de ressources Directh Idee]. (2016, janvier). *Scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés* [Rapport d'évaluation de la thématique du projet régional de santé de Bourgogne]. http://www.handiplace.org/media/pdf/publications/EVAL_PRS_Bourgogne.pdf