



a.s.b.l.

---

centre d'étude et de formation pour l'éducation spécialisée

Université Libre de Bruxelles

Av. F.Roosevelt, 50 - CP 122

B - 1050 BRUXELLES

Tél : (02) 650 32 81 - 650 35 59

Fax : (02) 650 35 59 - 650 33 39

**RECHERCHE N° 87/01**

**« Analyse des besoins et orientation des élèves vers  
l'enseignement spécial : état des lieux, propositions  
méthodologiques »**

**RAPPORT AOUT 2003**

Promoteurs      Jean-Jacques Detraux  
                         Marco Di Duca

Chercheurs      Marco Di Duca  
                         Delphine Fadanni  
                         Nathalie Vanzeveren

**« Analyse des besoins et orientation des élèves vers  
l'enseignement spécial : état des lieux, propositions  
méthodologiques »**

RAPPORT AOUT 2003

**Table des matières**

I. Cadre de réflexion

- 1. Evolution des politiques d'accompagnement  
des situations de handicap page 2
- 2. Renouvellement des pratiques de l'intervention sociale page 5
- 3. Balises de la recherche et sens des méthodes proposées page 9

II. Cheminement et résultats de la première année de recherche

- 1. Schéma général de récolte des données page 27
- 2. Le processus d'orientation observé a priori selon 5 étapes page 30
- 3. Analyse des résultats page 32
- 4. Modélisation de l'actuelle orientation : trois espaces-temps page 42
- 5. Proposition d'une modélisation d'une orientation réformée page 46
- 6. Questions débattues page 49

III. Développement de la seconde année de recherche

- 1. Procédure programmée page 50
- 2. Procédure effective page 51
- 3. Bilan des rencontres page 52

IV. Evolution de l'outil

- 1. Arguments page 64
- 2. Présentation de la nouvelle version de l'outil page 69
- 3. Accueil du nouvel outil par les centres PMS  
et sens de l'utilisation page 74

V. Conclusions et suivis

- 1. Bilan d'une réflexion page 77
- 2. Questions en suspens et enjeux sous-jacents page 81

VI. Annexes

## Préliminaire

Le présent document clôture deux années de travaux. Il reprend pour partie les éléments développés dans les rapports précédents et notamment dans le rapport daté d'août 2002 qui marquait la fin de la première phase de la recherche. Pour des informations plus précises ou mieux appréhender le développement de ce qui fut notre démarche, reportez-vous aux rapports intermédiaires.

Si le contrat prend fin, au regret osons-nous penser de plusieurs partenaires dont certains membres du comité d'accompagnement<sup>1</sup>, la recherche au sens large du terme, n'est sans doute pas close. C'est en substance les conclusions auxquelles nous aboutissons.

## I. Cadre de réflexion

La recherche-action « Analyse des besoins et orientation des élèves vers l'enseignement spécial » s'est développée dans le contexte particulier de la réforme du décret sur l'enseignement spécial. Depuis, les travaux ont abouti à la proposition d'un nouveau décret (« Avant projet de décret organisant l'enseignement spécialisé », approuvé en première lecture par le gouvernement de la communauté française le 19 juin 2003). Ce décret, qui institue l'enseignement spécialisé ainsi nouvellement dénommé, s'apparente davantage à une clarification et un rassemblement, certainement utiles, des textes précédents qu'à une remise en question profonde des fondements et de l'organisation de l'enseignement spécial « ancienne mouture »<sup>2</sup>. Il ne nous appartient pas, dans le cadre de ces travaux, d'aller au-delà du constat.

Il n'en demeure pas moins que la réflexion que nous avons menée pendant près de deux années, avec la collaboration d'acteurs intervenant à des niveaux fort divers dans le système de l'enseignement,

- parvient aujourd'hui à une proposition méthodologique susceptible d'être appliquée dans le contexte de la « réforme » de l'enseignement spécialisé et de son articulation avec l'enseignement ordinaire,
- s'appuie aussi sur des références plus larges, inspirées des modèles et des pratiques en vigueur dans les politiques d'accompagnement des personnes handicapées et de leur famille, voire plus globalement dans l'aide sociale et éducative développée auprès des personnes dites en besoin.

Il ne s'agit donc pas de polémiquer sur la plus ou moins grande portée de la réforme ou la plus ou moins grande pertinence d'une modification des pratiques. Simplement, nous pensons que la fonction d'une équipe de recherche est certes d'apporter des éléments de réponse concrète à un projet qui lui est commandité et, notamment dans le cas présent, à l'émergence duquel elle a participé. Cependant, elle se doit également d'alimenter une réflexion critique sur le sens et la portée qui peuvent être données à l'utilisation pratique qui sera faite des propositions auxquelles elle aboutit.

---

<sup>1</sup> Nous nous référons au procès verbal du comité d'accompagnement de janvier 2003.

<sup>2</sup> Voir notamment « Avant projet de décret organisant l'enseignement spécialisé – Synthèse », Francis Bruydonckx, 23 juin 2003, Fédération de l'Enseignement secondaire Catholique.

Dans cet esprit, il nous paraît essentiel d'évaluer la méthodologie que nous proposons en fonction des critiques de ses éventuels et futurs utilisateurs directs, mais aussi en regard de modèles et de théories développés par ailleurs et dont cette méthodologie s'inspire plus ou moins directement.

## ***1.1. Évolution des politiques d'accompagnement des situations de handicap***

Il serait présomptueux de prétendre retracer l'évolution des politiques d'aide et des pratiques éducatives ou d'accompagnement des personnes handicapées en quelques lignes. Ce le serait d'autant plus que cette évocation ne deviendrait effectivement pertinente que si elle s'essayait à l'exhaustivité et bénéficiait d'une analyse nuancée. Une entreprise qui dépasse largement le cadre de cette recherche.

Nous nous contenterons donc d'énoncer une série de constats qui ont été relayés par d'autres. Ces constats sont suffisamment discutés dans le secteur pour que l'on ne nous suspecte pas d'une sélection partisane.

### **Changement de paradigme ; vers le principe de participation**

Dans le domaine du handicap, nul n'ignore le modèle de la Classification des déficiences, incapacités et handicaps proposés dès le début des années 80 par l'Organisation Mondiale de la Santé. *« L'apport le plus important de la CIH à la réflexion sur le handicap a été sans nul doute la conceptualisation de celui-ci selon trois plans d'expérience: déficience, incapacité, désavantage. Cette approche multiple et non exclusivement médicale du handicap a permis d'analyser celui-ci non plus comme un état de fait figé mais dans une perspective dynamique. Considérer le handicap sous différents angles a permis également de dépasser dans une certaine mesure l'opposition classique entre maladie et handicap. »*<sup>3</sup>

La CIH version 1 a animé de nombreux débats. Nous vous en ferons l'économie. Retenons simplement qu'ils furent concomitants de cette volonté d'enrichir l'approche traditionnelle du handicap à dominante adaptative, d'une approche sociale et politique. Dans cet esprit, le modèle québécois réfléchi par l'équipe de Patrick Fougeyrolas proposera de parler de « processus de production de handicap » résultant des interactions entre des facteurs de risque, des facteurs personnels, des facteurs environnementaux et des habitudes de vie<sup>4</sup>.

Quelque 20 années plus tard, l'OMS présente une CIH version 2, ou CIF pour Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Il est évident que cette classification présente encore des limites et que la rendre opératoire nécessitera un travail important. Le propos n'est pas tant de débattre de l'outil qu'est la CIF, que de s'attarder sur les idées qu'elle soutient que d'aucuns présentent comme « *un changement de paradigme, qui, malgré les résistances qui accompagnent toute évolution scientifique, est en train de*

---

<sup>3</sup> Handicap ; revue de sciences humaines et sociales, N° 94-95 - avril-septembre 2002

<sup>4</sup> Voir notamment « Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise », P. Fougeyrollas in « Une nouvelle approche du handicap, Comment repenser le handicap », sous la direction de Raphaël de Riedmatten, Éditions Médecine & Hygiène Genève – Suisse, Novembre 2001

*modifier en profondeur l'orientation des pratiques professionnelles, et le vécu des personnes dites « handicapées »*<sup>5</sup>.

La CIF confère au principe de **participation sociale** une valeur d'indicateur d'une situation de handicap. Certes, plusieurs auteurs regrettent la traduction qui en est donnée et qu'ils jugent pour partie trop « libérale » ou dont ils préviennent des dérives possibles (H.J. Stiker, 2001, S. Ebersold, 2002). Il reste que chacun reconnaît le pas éthiquement décisif que représente le recours à un modèle participatif qui affirme son caractère universel et non stigmatisant<sup>6</sup>.

Retenons trois caractéristiques du **modèle participatif** qui seront particulièrement utiles à nos développements ultérieurs :

1. Le modèle participatif « *met l'accent sur l'accès aux droits de la personne avant même l'accès aux biens et services* »<sup>7</sup>. Il fait de la citoyenneté, la participation à la cité, un critère qualitatif prépondérant dans l'analyse des situations vécues par les personnes. Il importe d'associer ce principe à la « *vocation universaliste* » de la CIF, « *utilisable en principe pour tout individu* ». Cette nouvelle classification se veut une classification du fonctionnement humain. « *Elle adopte une position de neutralité vis-à-vis de l'étiologie.* »

En substance, le modèle participatif questionne en profondeur les modalités d'accès à des services spécifiques et les indicateurs d'évaluation des situations de handicap. Il suppose l'« *ambition première d'éliminer les obstacles à la participation par la lutte contre la discrimination et la transformation des structures physiques et sociales, notamment en promouvant l'accessibilité universelle* » et entend que « *les prestations soient articulées autour de la reconnaissance d'un droit subjectif à des mesures appropriées ou complémentaires en vue d'assurer une égalité des chances réelle* »<sup>8</sup>.

2. Dans le modèle participatif, c'est avant tout « *un principe d'équité que l'égalité qui est à l'œuvre* » ; c'est à l'individu à s'impliquer, en fonction de ses besoins et de ses capacités. L'environnement social est a priori apparenté à un « *modèle de coopération* » qui associe « *les membres d'une société à des personnes responsables et raisonnables, à même de faire des choix dignes d'être respectés et disposant de droits se devant d'être appliqués de manière équitable* ».

Le principe d'autodétermination en est renforcé. Le rôle de la personne handicapée est « *celui d'un sujet de droit, d'un client, d'un consommateur ou d'un décideur* ». Il s'agit d'« *abandonner l'idée préconçue de professionnels prenant les décisions au nom des personnes handicapées pour en venir à impliquer et responsabiliser les personnes handicapées (...) sur les questions qui les concernent* ».

3. Enfin, le modèle participatif est un « *modèle contractuel, un modèle qui met en avant le projet individuel, la puissance publique ayant à favoriser les conditions pour que le contrat et le projet puissent trouver leur réalisation* ».

---

<sup>5</sup> Raphaël de Riedmatten, op cite

<sup>6</sup> « *La vocation universaliste de la CIF, utilisable en principe pour tout individu, justifie la suppression des termes négatifs à connotations stigmatisantes utilisés dans la première classification.* », Raphaël de Riedmatten, op cite

<sup>7</sup> H.J. Stiker, op cite

<sup>8</sup> « *Un changement de paradigme pour les politiques européennes relatives au handicap?* », André Gubbels, Handicap, revue de sciences humaines et sociales, N° 94-95 - avril-septembre 2002

Aussi, l'objet de l'intervention consiste-t-il désormais à agir sur l'environnement pour créer les conditions nécessaires à la réalisation du projet de l'individu. Le principe de négociation est promu. Par ailleurs, il importe que « *la source des interventions soit constituée par les pairs, les familles ainsi que les services s'adressant à toute la population* ».

Ainsi, le modèle participatif soutient :

- Une observation qualitativement différente des situations de handicap abordées dans leur dimension socio-environnementale.  
Il ne s'agit pas seulement de déterminer les besoins en soin et en réadaptation des personnes sur base d'une déficience comme seule caractéristique du sujet, mais aussi d'identifier et de mesurer l'impact de l'environnement physique et social sur les désavantages qu'elles rencontrent dans leur vie quotidienne ;
- L'autodétermination des personnes et de leur famille.  
Il s'agit de dépasser l'idée préconçue des personnes handicapées considérées comme de simples patients pour en venir à les voir comme des citoyens et consommateurs autonomes ;
- La nécessité pragmatique de s'inquiéter des conditions qui autorisent une négociation entre les individus et les professionnels favorable à une intervention qui supporte l'actualisation d'un projet individuel s'appuyant sur les ressources des personnes, et ce compris les acteurs de son réseau social et familial.

## 1.2. Renouveau des pratiques de l'intervention sociale

Nombreux sont ceux qui appellent à un renouvellement des pratiques d'intervention sociale. A l'origine de leur analyse, il est d'une part la nouvelle formulation de la « question sociale » et, ce qui en découle, l'identification d'enjeux qualitativement neufs de la lutte contre l'exclusion. La CIF fait partie de ces modèles de réflexion qui en posant un regard autre sur la situation des personnes, implique que les interventions s'organisent selon de nouvelles priorités.

Par ailleurs, il est évident que les modifications observées tant dans l'orientation des politiques publiques, et dans les cadres législatifs et réglementaires, que dans les comportements des bénéficiaires des actions, supposent d'inventer sur le terrain d'autres modes d'intervention. La transformation des services d'accueil de jour pour jeune en service d'aide à l'intégration est un exemple particulièrement significatif dans le paysage de l'aide sociale en région wallonne.

Qui a entraîné quoi ? La question a en soi peu d'importance. La réponse est de toute façon complexe au sens où il n'est pas une cause mais une conjonction d'éléments qui interagissent.

Dans cet esprit, d'autres « courants de réflexion sur le travail social apparaissent peut être plus aptes à permettre une avancée dans la modélisation de nouvelles pratiques »<sup>9</sup>. L'action sociale se doit d'être réfléchie en regard de nouvelles balises.

Philippe Dumoulin en distingue trois :

- En tout premier lieu, le « respect des **droits des usagers** » s'est constitué comme une balise impérative pour l'action. Nous y avons fait référence dans notre brève réflexion sur la CIF. A ce propos, Henry Jacques Stiker insiste sur le principe de réciprocité comme un principe éthique fondamental toutefois non entièrement acquis<sup>10</sup>.
- En second, il faut faire référence aux études qui tentent de repérer les facteurs facilitateurs d'exclusion, tant au niveau du milieu macro ou micro-social qu'au niveau de la personne et de son histoire. « *L'intégration de ces éléments appelle une **réponse plus globale ou systémique** qu'antérieurement pratiquée, dans l'approche duelle classique.* » Dans une recherche action visant à mieux appréhender les conditions favorables au développement de situation de bien-être dans l'accompagnement de jeunes enfants handicapés et de leur famille, nous développons une réflexion identique<sup>11</sup>.
- « *Il convient enfin de prendre en compte les analyses sur l'importance du **lien social**.* »

---

<sup>9</sup> « Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale », Philippe Dumoulin, Régis Dumont, Nicole Bross, Georges Masclet, DUNOD, 2003

<sup>10</sup> « *La question éthique fondamentale est cette reconnaissance de la dignité absolue de tout être humain qui vient au monde dans l'humanité, quelles que soient ses faiblesses ou ses particularités. (...) Aujourd'hui, cette condition d'humanité est pleinement reconnue. (...)*

*Mais, au niveau de l'éthique, il y a un deuxième principe fondamental, qui lui est beaucoup moins acquis. L'autre homme (et à plus forte raison l'homme autre) n'est pleinement reconnu que si l'on pose le principe de réciprocité, c'est-à-dire, « ne fait jamais à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fit ». Mais, à son tour, ce suprême commandement repose sur la condition suivante: la conduite vis-à-vis du plus pauvre ou du plus démuné garantit la véracité du principe de réciprocité. C'est en ce sens que l'on peut dire qu'une personne, comme une société, se juge à la façon dont elle traite les plus défavorisés. »*, H. J. Stiker, op cite

<sup>11</sup> « Bien-être et Handicap », M. Di Duca, V. Van Cutsem & J.-J. Detraux, Rapport final, Fonds Houtman, Université de Liège, 2001

Parmi d'autres, les auteurs de « Bienveillances ; Mieux traiter familles et professionnels », développent un raisonnement en tout point similaire. A propos du lien social, ils insistent : « *Il est désormais indispensable de revaloriser la place et la participation active et durable des citoyens, parents ou non, en difficulté ou non, dans les dispositifs publics de proximité, les actions de développement social local et les mécanismes de solidarité. Des relations d'aide naturelle, reposant sur des échanges de services concrets dans le cadre de vie, n'excluant pas et même facilitant l'accès à des aides professionnelles spécialisées, devraient donc être encouragées à se développer au sein de tout réseau soucieux d'atteindre les parents en difficulté ou qui risquent de s'y retrouver s'ils restent trop isolés.* »<sup>12</sup>

A la suite de Philippe Dumoulin, il faut remarquer que ces trois orientations de l'action sociale (actorat de la personne, appréhension globale, attention au lien social) « *ont ceci de commun qu'elles mettent en évidence la **nécessité de favoriser une approche des ressources**, plutôt qu'un regard essentiellement pathologiste sur des carences ou déficits à combler. On voit aujourd'hui s'esquisser une révolution dans la représentation de la personne, comme détentrice, à son niveau et dans son environnement, de compétences à mobiliser pour éviter un dérapage vers l'exclusion.* »<sup>13</sup> L'observation s'apparente aux valeurs énoncées par la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé.

## **Qu'entend-on par un renouvellement des pratiques de l'intervention sociale ?**

Nous défendons l'idée que le renouvellement des pratiques repose sur une autre attitude à adopter face aux questions sociale et éducative. Cette attitude s'exprime au moins à trois niveaux :

### **1. Le premier niveau est celui de l'éthique.**

Nous n'insisterons pas ce qui fut dit à propos des droits des usagers ou du principe de réciprocité évoqué par Henry Jacques Stiker. Soulignons simplement la remarque d'André Gubbels. A propos d'une stratégie susceptible d'implémenter un changement de la politique du handicap, il dit : « *Les valeurs avant toute chose: il convient de rendre clairement explicites les valeurs qui soutiennent les changements auxquels on aspire et d'en débattre amplement et publiquement. À moins que les nouveaux modèles ne soient complètement articulés et largement compris et acceptés, les façons de penser et les pratiques établies en fonction des anciens modèles restent de mise. Par ailleurs, la clarification des valeurs qui sous-tendent les politiques et les programmes a, en soi, un impact énorme sur la capacité de ces mesures d'atteindre les résultats souhaités.* »<sup>14</sup>

### **2. Le deuxième niveau est **organisationnel** et renvoie autant à l'organisation, voire la programmation, des services qu'aux fonctions qu'y exercent les professionnels.**

---

<sup>12</sup> « De la protection des enfants à la bienveillance des familles », in « Bienveillances ; Mieux traiter familles et professionnels », Marceline Gabel, Frédéric Jésus, Michel Manciaux, Éditions FLEURUS, 2000

<sup>13</sup> Philippe Dumoulin, op cite

<sup>14</sup> A. Gubbels, op cite



« *Le contexte actuel du travail social place les organisations dans l'obligation de mieux coordonner leurs actions au profit de l'utilisateur.* »<sup>15</sup> La référence à une pratique de réseau ou aux actions communautaires font partie du langage courant. D'ailleurs, beaucoup de professionnels sont déjà, par la force des situations, engagés dans ces nouvelles formes d'intervention à plusieurs partenaires. Les premiers à s'y être aventurés sont les professionnels dits « de première ligne » qui, pour faire face à la complexité et au dynamisme des situations, ont naturellement coordonné leurs interventions. Se sont auto-organisés des réseaux locaux s'appuyant sur l'ajustement mutuel de quelques professionnels ayant tissé des liens de confiance contextualisée par la situation particulière de bénéficiaires ou les relations privilégiées entre leurs services<sup>16</sup>.

Il n'en demeure pas moins que le travail en réseau nécessite des compétences, des méthodes et des moyens propres. De plus, comme le développe Régis Dumont, le passage d'une intervention de réseau locale, à l'organisation d'un service favorisant l'actualisation de pratiques de réseau, voire la réflexion d'une coordination générale de services relevant de pouvoirs organisateurs différents, se heurte à des difficultés majeures. « *La survie du réseau en tant qu'organisation formelle, reconnue et acceptée, dépend certes de la motivation des acteurs mais aussi et surtout de la bonne volonté de leurs responsables. Or, l'expérience montre que c'est souvent lorsque le réseau professionnel passe de sa forme spontanée, informelle, invisible et illisible à sa forme formelle (...) qu'il commence à déranger les responsables des services desquels sont issus ses membres. (Une raison est qu'il) échappe complètement au contrôle des différents services impliqués.* »

Or, il est manifeste que ce tissage des interventions, local et général, est une des conditions favorables à l'actualisation des principes soutenus par un modèle participatif.

3. Le troisième niveau pourrait être qualifié de conceptuel, mais le terme plus juste est de considérer qu'il se réfère à un **modèle de pensée**.

« *Penser dans un modèle, c'est utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent.* »<sup>17</sup> Le modèle est impersonnel au sens où il ne se réfère pas à un auteur, mais relève d'un ensemble de théories et de théoriciens et marraine une série de pratiques qui y sont apparentées.

Aujourd'hui, force est de reconnaître que l'on manque sans doute de recul et de temps pour parler d'un modèle pleinement jalonné. Il est assurément plus raisonnable de parler de courants de pensée réunis autour de cette idée fédératrice qu'est la complexité. « *Les Sciences de la nature comme les sciences humaines sont aujourd'hui confrontées à plusieurs questions-clés ou «défis» qui concernent à la fois la nature de la connaissance et la nature de la réalité:*

- *le défi de la synthèse face à l'émiettement des savoirs spécialisés,*
- *le défi des rapports complexes qui se nouent entre le sujet et l'objet de la connaissance,* », pour ne citer qu'eux.

---

<sup>15</sup> Régis Dumont, op cite

<sup>16</sup> C'est précisément ce que nous avons pu mettre en évidence lors de l'analyse des réponses au questionnaire adressé aux centres agréés pour l'orientation vers l'enseignement spécial. Les interventions de réseau se sont actualisées « localement » sur base de collaborations personnelles et en dehors du soutien du cadre administratif officiel.

<sup>17</sup> « Les modèles de l'évaluation ; Textes fondateurs avec commentaires », Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, De Boeck Université, 1997

Poser un regard complexe sur les situations, c'est, « naturellement » ou par la force des choses, faire face à l'évolution des connaissances, la « complication » des situations, la modification des attentes des bénéficiaires, etc. C'est aussi agir avec pour souci de mieux appréhender les situations vécues par les personnes selon l'ensemble des plans qu'elles génèrent et en regard des interactions de ces plans : éducatif, relationnel, affectif, social, identitaire, ...

Un outil comme la CIF qui aborde la notion de handicap comme la résultante d'une interaction entre des facteurs personnels et des éléments environnementaux tente de complexifier le regard porté sur les situations, tout en proposant un cadre de compréhension et d'action. Les théories à propos de la qualité de vie qui lient évaluation objective de facteurs extérieurs et ressenti subjectif de la personne font de même.

A cette idée de complexité, il faut apparenter le principe d'individualisation. Nous lui préférons le concept de singularité, mais nous ne nous étendons pas là-dessus. Sans s'engager dans des développements trop ardues, remarquons simplement la préoccupation actuelle d'organiser une intervention en fonction d'une personne que l'on associe à l'élaboration de ce projet d'intervention. Cette volonté modifie en profondeur la relation entre professionnels et usagers d'un service. De la nature de ces relations et des conditions particulières qui permettront leur développement, dépendra le sens pratique qui sera donné aux principes de complexité et de singularité. C'est pourquoi nous parlons d' « attitude ».

On perçoit facilement que cadre éthique, mode organisationnel et modèle de pensée s'alimentent l'un l'autre. Ils s'actualisent au travers les pratiques des professionnels, et notamment au travers les méthodologies et les outils qu'ils utilisent. Evidemment, on peut aisément reconnaître que l'outil ne fait pas l'attitude du travailleur qui l'emploie, pas plus d'ailleurs que se référer à un modèle de pensée signifie que l'on modifie les relations effectivement établies face à un bénéficiaire. On mesure aussi toute l'importance du contexte de prise en charge, et notamment de l'organisation des services qui supportera plus ou moins l'émergence de pratiques différentes.

Avant d'aller plus en avant, insistons sur le sens de ce qui vient d'être énoncé. Bien qu'il faille avouer que les idées que nous venons de brièvement exposer soulèvent diverses remarques voire quelques appréhensions, elles sont en marche au sens où elles guident dès aujourd'hui les options politiques, la programmation des services, les pratiques des professionnels, les relations avec les bénéficiaires, les revendications des personnes. Il ne s'agit pas de les défendre face à d'autres. On est bien dans le constat.

### **1.3. Balises de la recherche et sens des méthodes proposées**

Ces éléments introductifs balisent ce qui fut notre cadre de réflexion tout du long de cette recherche. Tant la proposition d'un « espace-temps continu d'élaboration d'un projet d'accompagnement adapté » que l'outil méthodologique qui in fine fut favorablement accueilli par les équipes ayant participé à l'expérimentation, s'inscrivent dans cette « attitude » que nous venons de développer.

Plusieurs concepts ont nourri notre démarche. Il en est ainsi du « projet », concept clef pour les praticiens qu'ils soient intervenants psychosociaux, éducateurs ou pédagogues. La question du « besoin », intimement liée d'ailleurs à celle de projet, fut également au centre de nos préoccupations. Elle l'est du reste depuis de nombreux travaux.

#### **La question du projet**

Le projet a envahi les écrits, et pas seulement dans les domaines de l'intervention sociale et éducative. On n'a jamais tant parlé de projet de société. Chacun se doit d'être au clair avec son projet de vie. Les projets pédagogiques et d'apprentissage, les projets institutionnels et individualisés ont depuis longtemps envahi les écrits des écoles ou des établissements éducatifs et sociaux. Ils ont aussi pour vocation de contenir les interventions de ses professionnels, d'offrir un cadre à leurs réflexions et donner sens à leurs actions. Dans le contexte d'évolution des pratiques de l'intervention sociale, « *le « projet » devient à la fois l'enjeu et l'expression des changements en cours.* »<sup>18</sup>

Il nous sera difficile de considérer l'ensemble des travaux qui ont abordé, directement ou indirectement, la question du projet. A ce propos, une première remarque s'impose : il faut peut-être apprendre à se méfier de ces termes qui pèsent sur le vocabulaire professionnel du poids de leur sens commun. Il est plus que certain que derrière un même vocable se cachent des représentations souvent très différentes et toujours à géométrie variable. Plutôt que de proposer une définition définitive du projet (qui ne serait a priori qu'une définition en plus), nous proposons de souligner des dimensions inhérentes à la question du projet, qui peuvent apparaître comme autant de repères utiles à la formalisation d'un projet.

#### **Le projet imprime un sens**

« *Les conduites à projet sont des conduites finalisées cherchant à donner un sens à l'action qu'elles anticipent.* »<sup>19</sup> Les projets orientent l'action. Le célèbre plan de services individualisés est ainsi un « *mécanisme assurant la planification et la coordination des services et des ressources pour satisfaire les besoins de la personne en favorisant le développement de son autonomie et de son intégration à la communauté* »<sup>20</sup>. Les conduites à projets facilitent ainsi, du moins dans l'esprit ou selon d'un point de vue idéal, une cohérence des actions et des interventions. Il convient alors de considérer une démarche de formalisation d'un projet avec circonspection. Tout projet d'intervention ou d'accompagnement s'inscrit

---

<sup>18</sup> Élaborer son projet d'établissement social et médico-social, Jean-René Loubat, DUNOD, Paris, 1997

<sup>19</sup> Le travail d'éducateur spécialisé, Joseph Rouzel, Dunod, 2000

<sup>20</sup> Application des concepts et des principes devant guider les plans de services individualisés, Daniel Boisvert, Université du Québec à Trois-Rivières

dans un contexte social et de prise en charge qui l'oriente et le valide. Penser un projet n'est jamais neutre, parce que relié à des valeurs et des ressources a priori définies. Un projet d'accompagnement, qu'il soit propre à une personne ou davantage contextualisé à une situation, n'est par ailleurs jamais isolé d'autres projets entre lesquels il est des interactions multiples : projet d'un ou de plusieurs services, projets des professionnels, projet de société...

### **Il n'est jamais un mais bien une intrication de projets**

Comme évoqué, il n'est pas un projet, mais une intrication de projets : projet du jeune et projet de sa famille, projet d'un l'établissement et de ses professionnels, projet de l'enseignement ordinaire, du centre d'orientation et projet de l'enseignement spécialisé, projet particulier d'une école, etc. Chaque projet, intervenant sur des plans parallèles et concomitants, définit des priorités spécifiques selon des échelles de valeurs parfois contradictoires. De la prise en considération de ces priorités, et plus spécifiquement des conditions pratiques qui favorisent la mise à plat de ces valeurs, dépend la singularité du sens du projet d'accompagnement d'un enfant ou d'une famille.

C'est particulièrement le cas dans les interventions dites de réseau qui reposent, à l'origine sur un projet mobilisateur de collaborations locales et d'ajustements mutuels entre des professionnels de première ligne. Le précepte d'une organisation des établissements selon un maillage possible d'interventions en réseau se heurte à des tensions de même nature ; finalités et missions spécifiques, priorités autres, références et valeurs différentes, modèles de pensée dissemblables, représentations des besoins contradictoires. « *Comprendre le niveau de projet d'une institution implique de le resituer, un peu à la façon des poupées gigognes, dans un ensemble de desseins, de réflexions et de décisions. Autrement dit, il faut mesurer les projets dans leurs différents emboîtements et articulations.* »<sup>21</sup>

Plus spécifiquement, faisons remarquer que les projets individualisés s'élaborent en regard d'une appréhension claire du service rendu par l'établissement. Or, cette question de « quel est le service que notre organisation (école, centre d'orientation, service social...) se doit de rendre prioritairement à ses bénéficiaires ? » est généralement minimisée. Pourtant, « *l'un des obstacles à réaliser d'authentiques projets personnalisés, et la tendance à reproduire des « réunions de synthèse-conseils de classe », tiennent à cette primauté de praticiens et dans le projet d'établissement en premier chef.* »<sup>22</sup>

### **Le projet dit personnalisé renvoie à la question du sujet**

« *Projet et sujet sont intimement liés et exigent d'être considérés dans leur intime articulation.* » Le sujet « *est d'abord production de parole (...). Il n'est pas donné une fois pour toutes, il participe d'une création permanente, il demeure l'énigme irréductible logée au cœur de toute personne, il est le mystère opaque de chacun qui se donne à entendre lorsqu'il parle: encore faut-il qu'on l'écoute!* »<sup>23</sup>

Pour que le sujet apparaisse, avec ses désirs, ses attentes, ses besoins, il importe de veiller à l'actualisation des conditions qui autorisent leur expression.

---

<sup>21</sup> Joseph Rouzel, op cite

<sup>22</sup> Élaborer son projet d'établissement social et médico-social, Jean-René Loubat, DUNOD, Paris, 1997

<sup>23</sup> Le transfert dans la relation éducative, Joseph Rouzel, Dunod, 2002

## **Le projet conçoit un temps linéaire et crée du lien entre les événements**

Le temps intervient à plus d'un niveau dans la question du projet.

D'abord, il n'est de projet que dans une conception du monde construite selon un temps linéaire. « *Une conception du temps cyclique, présentant comme espace de représentation de la réalité, un éternel retour des mêmes phénomènes naturels, est beaucoup plus propice à des conduites rituelles qui visent à assurer le retour du même, qu'à des conduites à projet qui parient sur l'imprévu et tentent de l'appivoiser.* » La remarque est bien plus prosaïque qu'il n'y paraît. Le projet est la matérialisation d'une intention, et ce « *sera un point d'achoppement dans la méthodologie : le projet n'est pas sa réalisation. Entre projet pensé et projet réalisé, il y a un écart. On verra que c'est dans la mesure de cet écart et dans le sens qui lui est donné, que réside la clé d'un autre mot dont le secteur éducatif fait aussi une grande consommation: l'« évaluation »*<sup>24</sup>.

Ensuite, situer le projet dans une histoire implique de relier les événements qui le composent ou qu'il traverse. C'est aussi faire peser sur le projet d'intervention ou d'accompagnement le poids de l'histoire singulière du sujet. Le temps de la prise en charge ne peut se défaire d'une mise en œuvre du temps du sujet. Nous avons développé cette réflexion dans notre approche de situations de jeunes enfants handicapés et de leur famille et les logiques qui ont guidé l'intervention des professionnels<sup>25</sup>.

La situation où un enfant est orienté vers une structure plus apte à rencontrer ses besoins et à développer un projet mieux adapté, interroge avec acuité les liens entre les projets de prise en charge. Nous avons mis ceci en exergue lors de nos observations des pratiques des centres agréés pour l'orientation vers l'enseignement spécial : se reporter au chapitre suivant « Développement de la première année de recherche » ou au rapport intermédiaire pour une vision plus exhaustive. Se pose évidemment ici toute la question des principes qui régissent la dynamique de toute orientation, mais aussi le sens du service rendu (la mission) par les différentes structures de prise en charge.

### **Les questions qui balisent un projet**

« *Finalement, faire un projet, c'est d'abord essayer de répondre à des questions simples que nous pouvons synthétiser de la façon suivante. Qui ? Quoi ? Quels constats ? Pour qui ? Pourquoi ? Pour quoi ? Avec qui ? Comment ? Quand ? Où ? Que s'est-il passé ? Que se passera-t-il après ?* » nous propose Joseph Rouzel. Questions que nous ne reprendrons pas systématiquement, mais qui coïncident avec ce que plusieurs ont soumis en d'autres moments. Arrêtons-nous sur quelques-unes d'entre elles qui nous permettront ainsi d'insister sur divers aspects du projet, et d'aller plus en avant sur les propositions méthodologiques qui furent les nôtres.

Le « **qui ?** » positionne le « sujet », le « **quoi ?** » le sens du projet. Nous avons déjà introduit ces problématiques. Abordons plutôt la question de l'analyse de la situation originelle : « **Quels constats ?** »

---

<sup>24</sup> Joseph Rouzel, op cite

<sup>25</sup> « Bientraitance et Handicap », M. Di Duca, V. Van Cutsem & J.-J. Detraux, Rapport final, Fonds Houtman, Université de Liège, 2001

*« Au départ de tout projet, il y a la mise en évidence d'une situation sur laquelle on veut agir. Soit un dysfonctionnement, soit une nécessité nouvelle. Tout projet s'élabore dans un contexte donné. La naissance d'un projet est l'occasion de reparcourir le contexte, l'environnement, et d'évaluer les forces en présence. Tout projet découle d'une analyse de situation qui questionne et bouscule les différents niveaux de projet évoqués plus haut (projet associatif, institutionnel, technique, d'équipe, individuel). Il s'agit d'évaluer les forces positives, forces humaines, financières, matérielles, administratives... et les idées, valeurs et enjeux, donc de faire le tour des ressources. Mais aussi de mettre dans la balance ce qui va faire obstacle au projet, de repérer les forces négatives. Les éléments positifs et négatifs sont à analyser autant dans l'institution que dans son environnement. Il faut donc repérer les points d'articulation du projet à l'existant et en tirer les conséquences. »*

*« Ce temps d'analyse de situation doit impliquer le plus largement possible les différents protagonistes touchés de près ou de loin par le projet. C'est la condition pour que chacun s'en saisisse et se positionne. Le premier effet du projet vise à mobiliser plus ou moins largement, selon la nature du projet, l'ensemble institutionnel, y compris les personnes prises en charge, et l'environnement concerné (par exemple pour de jeunes mineurs, la famille et l'entourage proche). »*

**L'outil qui, in fine, émerge du travail mené pendant cette recherche s'inscrit dans ce temps du constat. Il se veut un soutien à la mise à plat de la « situation problème » sur base d'une saine confrontation des représentations de ce qui fait la nécessité d'envisager, dans le cas présent, une orientation vers l'enseignement spécialisé.**

Dans le prolongement de ceci, se pose la question de « qu'est-ce qu'un élève en difficulté ? » et par conséquent selon quels critères devrait-on avoir recours à une méthodologie qui soutient la formalisation d'un projet d'accompagnement adapté, pour reprendre l'appellation proposée. Une discussion s'est engagée avec les membres du comité d'accompagnement à ce propos. Dès maintenant disons que :

- Les indicateurs qui aujourd'hui poussent des acteurs à envisager qu'un élève soit orienté vers l'enseignement spécialisé relèvent de dimensions multiples. Elles sont tant liées à l'élève lui-même, qu'aux ressources mobilisables dans son milieu social, familial et scolaire, qu'à la mission que s'assigne l'école où se posent les difficultés de l'élève, qu'aux multiples projets et besoins (de l'élève, de sa famille, des enseignants, de l'établissement, de l'enseignement spécialisé...) qui interagissent. Tout ceci fut notamment montré par les résultats au questionnaire adressé aux centres agréés pour l'orientation vers l'enseignement spécialisé.
- En regard de ce que nous disions à propos de ce que nous nommions le renouvellement des pratiques de l'intervention sociale et le modèle de pensée inscrit dans la complexité, il serait illusoire (et peu cohérent) de vouloir isoler un indicateur simple.
- Par ailleurs, le principe de singularité et ce souci de donner du poids au sujet prêchent pour justement une approche « clinique » des situations. Une attitude que revendiquent les équipes des centres d'orientation qui ont participé à la phase d'expérimentation.
- Enfin, il est peut-être plus opportun de renverser le questionnement. Plutôt que de se demander dans quelles situations il importe de recourir à une méthodologie qui préconise l'élaboration d'un projet d'accompagnement adapté, ne doit-on pas se demander quelles seraient les conditions qui, plus « modestement », supporteraient ses

principes directeurs. Parmi ceux-ci, il est ce nécessaire temps du constat au sens et avec les implications qui viennent d'être exposés.

- S'il est évident que ces conditions renvoient à la question des moyens, ceux-ci ne se posent pas tant en termes quantitatifs qu'organisationnels. C'est indirectement une des conclusions auxquelles sont arrivées les équipes qui ont pris part aux critiques de l'outil proposé et à son évolution : « Nous sommes globalement d'accord avec la philosophie de l'outil et sommes prêtes à l'utiliser dans sa version nouvelle, dans le cadre de notre travail actuel ».

Ces quelques remarques abordent la question du « **Pour qui ?** », et replace au centre du débat celle des finalités, le « **Pourquoi ?** ».

L'interrogation du « **Pour quoi ?** » (en deux mots présentement) reprend la notion d'objectifs, ceux-là mêmes qui font le contenu de l'intervention et identifie, avec plus ou moins de précision, les visées des actions des différents partenaires engagés dans la situation. Arrêtons-nous brièvement sur la problématique des ressources. Nous l'évoquions dès nos remarques sur le modèle participatif. Les questions du « **Avec qui ?** » et du « **Comment ?** » y font explicitement référence. Deux observations rapides :

- Favoriser une approche des ressources, celle de l'élève, de son milieu familial et social, des enseignants ou de tout autre professionnel pris dans la situation de l'élève, soutient une autre approche des situations. Intuitivement, chacun consent qu'il s'agit d'une attitude qualitativement plus positive. Mais, comme le relèvent les professionnels des centres PMS, le quotidien et l'urgence font parfois oublier sa portée.
- L'intervention en réseau incite à développer une synergie entre des ressources dont dépend pour grande partie l'issue d'un projet et l'évolution d'une situation problème. Précisément, « *pas de problème commun, pas de réseau professionnel ! Repérons le problème fédérateur et les professionnels confrontés à ce problème et nous aurons travaillé aux conditions d'émergence d'un réseau composé de professionnels de première ligne...* ». Ce temps du constat n'en prend que plus d'importance.

Ultime étape, la question de l'évaluation et du suivi du projet : « **Que s'est-il passé ?** », « **Que se passera-t-il ensuite ?** ».

Sur quoi porte ou devrait porter cette évaluation ? Un premier niveau est celui des objectifs : « *mesurer les écarts entre le projet de départ sur le papier et sa réalisation sur le terrain* ».

Niveau incontournable, mais sans doute insuffisant et certainement piégeant :

- Ce n'est pas parce que les objectifs (le « pour quoi »), ne sont pas atteints que la situation n'a pas évolué (le « pourquoi »). L'évaluation ne peut se réduire à une observation simple de ceux-ci. Elle doit reposer la question des constats : « Quels sont les constats nouveaux ? En quoi la situation a évolué ? »
- On a suffisamment insisté sur l'intrication des projets. Le suivi d'une situation et son évolution interrogent aussi la plus ou moins réelle capacité d'adaptation du contexte de prise en charge : est-ce que l'établissement a pu mobiliser d'autres ressources utiles à faire évoluer une situation initialement évaluée comme une situation problème ? Est-ce de son ressort, de sa mission, de proposer des réponses à cette situation problème ? Les critères d'évaluation ne peuvent se contenter de mesurer l'atteinte des objectifs prédéfinis. Il importe aussi d'évaluer la mobilisation des moyens et des ressources ou ce qui y fit obstacle, et plus globalement encore l'articulation entre le sens général du projet et la mission des différents services partenaires.

- Remarquons enfin qu'aujourd'hui, dès l'instant où il y a orientation vers l'enseignement spécial, il est administrativement impossible (sauf rares exceptions) qu'il y ait suivi<sup>25bis</sup>. Difficile dans ces conditions, d'évoquer la question de l'évaluation. Sauf, si l'on convient, selon les principes notamment d'actorat et d'autodétermination des usagers, que l'évaluation et le suivi d'un projet est autant l'affaire des personnes directement concernées que des professionnels. Nous revenons à l'inévitable question des conditions favorables à l'actualisation de principes directeurs tels ceux soutenus par le modèle participatif.

## La question du besoin

La réflexion que nous développons dépasse le cadre de la présente recherche. Le concept de besoin fut au centre de plusieurs de nos travaux<sup>26</sup>. Nos observations s'y rapportent indirectement.

### Réflexion générale

Réfléchir la notion de besoin peut apparaître comme un essai particulièrement anachronique ou s'apparenter à une entreprise à la fois complexe, ambitieuse et risquée.

Anachronique, dès lors que l'on observe que le besoin fait depuis longtemps partie intégrante du vocabulaire du social et de l'éducatif, du politique et de l'administratif, et que d'aucun qualifie la notion de « indispensable » aux travailleurs sociaux<sup>27</sup>. Le besoin tomberait dès lors sous le joug du sens commun rendant toute tentative de conceptualisation stérile ou inutile, c'est selon.

A priori, on peut estimer la démarche impossible, si l'on considère les multiples usages qu'il est fait du besoin dans les sciences humaines, chacune s'y référant à un moment ou un autre, sous des modélisations plus ou moins développées et selon des sens parfois contradictoires. Comment dès lors comprendre le lien entre les besoins d'apprentissage évoqués par les sciences pédagogiques<sup>28</sup>, la pyramide des besoins qu'ont adoptée les sciences économiques, le

---

<sup>25bis</sup> Plus précisément, nous évoquons le principe administratif selon lequel le centre orienteur (C.PMS ou centre agréé) n'est pas le centre qui sera chargé du suivi de l'élève dans l'enseignement spécialisé, exception faite des centres PMS « mixtes ».

<sup>26</sup> « Mise au point d'une méthodologie d'analyse des besoins de personnes handicapées à l'usage des bureaux régionaux et des services d'orientation agréés » – J.J. Detraux, M. Di Duca et M. Bastin – rapport final, CEFES-ULB, avril 1996

« Evaluation des besoins des personnes polyhandicapées en région wallonne », - J.J. Detraux, M. Di Duca et A. Wyses – rapport final, Université de Liège, 1999

« Bientraitance et Handicap », M. Di Duca, V. Van Cutsem & J.-J. Detraux, Rapport final, Fonds Houtman, Université de Liège, 2001

<sup>27</sup> « *Besoin (...) terme duquel pas un travailleur social ne saurait se passer.* », in « Du besoin avant toute chose », D. Ducarme, in « Le besoin » Actions et recherches sociales, n°4, 1984, page 23

<sup>28</sup> Voir notamment la synthèse proposée par J. Duchesne « L'alphabétisation des adultes présentant des incapacités intellectuelles : un schème conceptuel pour comprendre et favoriser la réussite », Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1999, Montréal.



besoin vital auquel se réfère la psychanalyse lacanienne<sup>29</sup> ou encore les conceptions subjectives et objectives des besoins que développent les sciences de l'éthique<sup>30</sup> ?

Aussi, l'aventure devient-elle trop périlleuse dès l'instant où l'on s'aperçoit des notions connexes que le besoin soulève, comme autant de coins de tapis que recouvrent des trappes sans fond ? Peut-on de parler du besoin sans questionner le désir du sujet ? Qu'est-ce qu'un besoin sans l'expression d'une demande ? Faut-il considérer le manque que révèle le besoin ou s'inquiéter de la nature de la réponse offerte ? Jusqu'où nous entraîne la notion de besoins sociaux ?

Pour toutes ces raisons, notre esquisse se doit d'être d'une ambition modeste. Il reste que la question du besoin demeure au centre de la problématique de l'orientation vers l'enseignement spécial : « *L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et aux adolescents qui, sur base d'un examen pluridisciplinaire, (...) doivent bénéficier d'un enseignement adapté à leurs besoins et possibilités pédagogiques. (...) Il est organisé sur base de la nature, de l'importance des besoins éducatifs et des possibilités psycho-pédagogiques des élèves. »<sup>31</sup>.*

Considérons dès lors que le détour par une réflexion théorique sur la question du besoin était inévitable pour une recherche qui annonçait ouvertement l'objet de son travail. Entendons cependant que nous ne revendiquons pas une conceptualisation définitive et ne prétendons pas davantage à une conception originale. Nos observations s'attachent à attirer l'attention sur les dynamiques et les enjeux que masque, généralement sous le saut de l'évidence, la référence naturelle à la question du besoin des élèves, de leur analyse et des enseignements tirés. Nos propositions énoncent alors ce que pourraient être les principes directeurs d'un usage complexe de la notion de besoin. Les propositions méthodologiques sur lesquelles débouche le travail de recherche s'inscrivent dans cette logique, et en sont une proposition de traduction pragmatique.

## **Poser la problématique du besoin : observations**

### ***D'un point de vue global***

Le « besoin » est une notion largement répandue dans les sciences sociales et de l'éducation, notamment dans le champ du handicap, au point où l'on peut se demander comment ne pas s'y référer dès l'instant où l'on pense ou évalue une politique éducative, au sens large<sup>32</sup>. Nombre de textes de loi y font référence dans la définition de leur mission générale. En Belgique francophone, il en est évidemment de la loi de 1970 sur l'enseignement spécial dont la finalité se justifie par la nécessité d'une réponse adaptée à des besoins spécifiques d'élèves<sup>33</sup>. Selon ce principe, l'orientation vers un établissement spécialisé repose sur une

---

<sup>29</sup> Se référer par exemple à « L'apport freudien, éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse », sous la direction de P. Kaufman, Bordas 1993. En particulier, le concept de « désir » développé page 93.

<sup>30</sup> Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, sous la direction de Monique Canto-Sperber, 1996, PUF, Paris. « Désir, besoins et préférences », pages 397-403

<sup>31</sup> Articles 1<sup>er</sup> et 2 de l'avant-projet de décret portant organisation de l'enseignement spécialisé. (C'est nous qui soulignons)

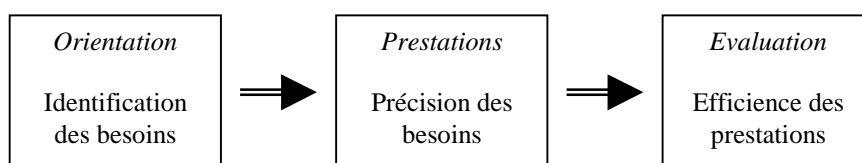
<sup>32</sup> Len Ddoyal & Ian Dough, "A theory of human need", MacMillan, 1991

<sup>33</sup> Principe directeur qui prévalut à la réforme du décret sur l'enseignement spécial : « *trouver un compromis acceptable permettant de répondre aux besoins individuels et singuliers d'élèves sans solutions dans l'enseignement ordinaire* », in premiers résultats à l'enquête commanditée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécial.

évaluation de ces besoins spécifiques. Le décret instituant l'enseignement spécialisé (« Avant projet de décret organisant l'enseignement spécialisé », 19 juin 2003) conforte cette logique. Remarquons que, dans le cadre de l'aide sociale, le décret de 1995 instituant l'Agence Wallonne pour l'Intégration des Personnes Handicapées évoque également les besoins individuels. Ceux-ci se doivent de servir l'évaluation de la qualité des prestations proposées aux personnes handicapées. Leur identification est une étape obligatoire de l'élaboration de ces prestations<sup>34</sup>. Signalons dès à présent que le décret AWIPH a la volonté de s'inscrire dans cet espace de réflexion que nous introduisons à propos du modèle participatif.

Observons alors ce qui nous apparaît comme un premier paradoxe, soit l'usage naturel voire incontournable d'une notion entendue comme n'appelant pas davantage de développements et pourtant qui ne se plie pas à une définition simple ou consensuelle ; conférer les multiples modélisations qu'en proposent les sciences humaines. Remarquons aussi que, déjà dans ces deux références administratives, on situe la question du besoin à des temps différents de la dynamique d'actualisation d'une politique sociale ou éducative :

- L'analyse des besoins d'un individu autorise son accès à une aide spécialisée. C'est le temps de l'orientation<sup>35</sup>.
- La clarification de ces besoins favorise l'élaboration d'une prestation. On s'insinue alors dans l'espace de construction d'une offre de service.
- Suit le temps du suivi de la prise en charge où les besoins peuvent servir de critère d'évaluation.



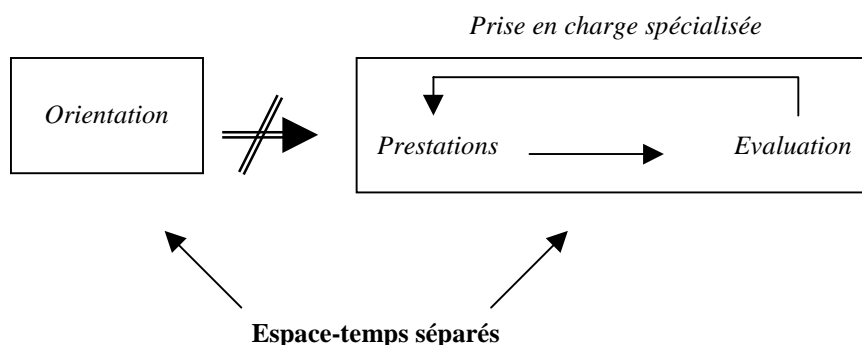
Ainsi présentée la question du besoin s'accommode davantage d'une vision linéaire de l'action sociale et éducative. L'analyse des pratiques renforce cette représentation séquentielle<sup>36</sup>. La boucle de rétroaction, qu'elle soit évaluative, qualitative ou adaptative, se maintient de manière générale dans le cadre limité de l'aide sociale spécialisée. On observe que l'orientation ouvre sur un droit mais confine, dans le cas présent, à un « enseignement spécial » : sans que nous ne remettons en cause la pertinence de son action, mais en soulignant simplement que le choix effectivement proposé à l'élève ou sa famille apparaît à la fois restreint et peu individualisé. Ajoutons que les pratiques à l'œuvre dans le temps de l'orientation trahissent fréquemment, la confusion entre le besoin et l'observation ou l'évaluation d'indicateurs, qui apparaissent in fine comme peu liés aux actions qui leur succèdent et qu'ils justifient. Chacun reconnaît à ce propos que l'évaluation d'un quotient intellectuel ne renseigne que trop peu sur les stratégies d'apprentissage à développer. D'ailleurs, comme nous l'avons montré la première année de recherche (Confer le chapitre suivant « cheminement de la première année de recherche »), on observe aujourd'hui une « rupture » entre orientation vers et prestation de l'enseignement spécial. Cette scission est,

<sup>34</sup> L'article 4 du décret du 6 avril 1995 relatif à l'intégration des personnes handicapées en région wallonne précise dans ces principes directeurs que les mesures de prévention, d'adaptation et d'intégration « doivent être agencées de façon à répondre de manière souple et adaptée aux besoins individuels clairement identifiés et aux projets qui en découlent. », moniteur belge, 25 mai 1995

<sup>35</sup> Notons que ce temps de l'orientation invite à l'identification de personnes en besoin qui cumule dans un même temps l'accès à un droit et une « stigmatisation ».

<sup>36</sup> Se référer principalement à l'analyse des résultats du questionnaire adressé aux centres agréés pour l'orientation vers l'enseignement spécial

pour de multiples raisons, administrativement établie<sup>36 bis</sup>. Nous avons parlé à ce propos d'espaces-temps coexistant.



### ***D'un point de vue clinique***

On pourrait considérer que les pratiques des professionnels s'élaborent sur une même logique qui lie la prise en charge d'un enfant ou d'une famille à la rencontre de leurs besoins. La méthodologie du « plan de service individualisé »<sup>37</sup> pour citer un exemple connu de tous, repose sur cet esprit où il s'agit de discuter, sur base d'une identification des besoins d'un individu, un plan d'intervention qui mobilise un ensemble de professionnels autour d'un projet négocié. Les projets d'accompagnement individualisés développés par exemple dans les services communautaires d'aide à l'intégration en région wallonne<sup>38</sup> s'élaborent sur des principes similaires. Cependant, la proximité et l'individualisation de la demande de l'utilisateur donnent à l'analyse du besoin une écoute inévitablement plus dynamique. L'identification des besoins ne perd pas de sa légitimité pour réfléchir une intervention, mais elle se voit associée à l'idée d'une demande qu'il s'agit d'entendre et d'analyser, au principe d'un projet qu'il faut tantôt élaborer tantôt accompagner. En fonction de leur formation, des modèles auxquels ils se réfèrent ou de leur perception du sens de leur propre action, les professionnels s'inquiéteront de ce que la demande recouvre comme besoins implicites, envisageront les besoins de la personne mais également ceux de son entourage, exploreront des besoins dans des domaines connexes à ceux évoqués par la personne qu'ils considèrent comme interconnectés, etc. C'est précisément ce qu'évoque Joseph Rouzel lorsque, à propos de la clinique du sujet, il insiste sur l'importance de penser des conditions où l'intervenant social se doit de « *subvertir* » à la « *commande sociale* » en offrant à la personne un espace de parole ouvert.

L'identification de besoins et plus encore leur hiérarchisation ne peuvent se défaire du contexte de leur expression. L'identité d'un usager, son vécu, son histoire, ses ressources sont autant d'éléments de son contexte de vie qui influent sur ses besoins ; quant à leur expression, leur priorité, leur équivoque, etc. Tout travailleur social réfléchit ses interventions en connaissance de ces incidences. Dans une moindre mesure, il considèrera les modèles et méthodologies auxquels il recourt comme partie intégrante du contexte et comme filtre orientant l'énonciation de besoins : nous évoquons cette même dynamique à propos de

<sup>36 bis</sup> Confer la note en bas de page 25 bis et le rapport de la première année de recherche

<sup>37</sup> « Le plan de service individualisé », Boisvert, Agence de l'Arc, Ottawa, 1990

<sup>38</sup> « *L'accompagnement respecte les principes suivants : (...) il se réalise au départ d'une analyse des besoins du jeune et de sa famille* », article 4 de l'arrêté du gouvernement wallon relatif à l'aide à l'intégration des jeunes handicapés », 19/9/2002

« l'intrication des projets ». Par ailleurs, lui-même appartient à ce contexte, en tant qu'individu héritier d'une histoire et véhicule de valeurs, en tant qu'acteur du social s'inscrivant dans une politique qui détermine en partie son action et influencé par un cadre théorique qui oriente sa pratique. La perception qu'il se construit de son propre rôle et de la finalité de sa fonction participe à cela : nous évoquons ceci à propos du rapport entre le service à rendre par une organisation ou un établissement, la mission que se définissent ses professionnels et la nature des projets d'intervention effectivement développés. Plus globalement encore, la société au sens large dicte des priorités dans le trajet de vie de ses citoyens et légitime certains besoins au détriment d'autres. Le modèle participatif relève ainsi d'une nouvelle hiérarchisation des besoins des personnes handicapées et de leur famille, tout en participant à l'émergence de besoins qualitativement différents qui alimenteront des accompagnements psychosociaux autres. De ce point de vue, le besoin génère du contexte tout en ne pouvant apparaître qu'au travers lui. Nous ne répétons ici que ce qui fut déjà brossé à propos du « changement paradigmatique » tantôt ambitionné, tantôt observé.

Dans le prolongement de ceci, le besoin apparaît comme évolutif. Sa nature contextuelle contribue à cela. Le besoin évolue également en fonction des éléments de réponse qui lui sont apportés ou du moins des événements que traverse une personne et qui peuvent combler totalement ou en partie le manque qu'évoque son besoin. Ces événements sont fortuits ou réfléchis, influencés par des rencontres ou générés dans le cadre d'un accompagnement social ou éducatif. On pourrait à ce propos facilement évoquer le parcours de vie de chacun. Le projet conçoit un temps linéaire, construit du sens et du lien entre les événements. Les besoins suivent le sens imposé par cette dynamique tout en l'alimentant.

Dans leur quotidien, les professionnels associent l'approche du besoin d'une personne à la rencontre de sa demande, à l'énonciation d'un projet. La question du besoin est réfléchi en regard du contexte où elle se pose, analysée de manière plus ou moins dynamique. Au sens clinique, aborder le besoin évoque ainsi l'idée d'un processus et appelle une démarche systémique. Nous nous situons en plein dans ce modèle de pensée introduit plus en avant, formalisé autour de l'idée de complexité.

On s'éloigne évidemment de l'usage linéaire ou séquentiel de la notion de besoin tel que le soutiennent les principes directeurs d'une politique sociale ou tel qu'il s'actualise dans les procédures d'orientation vers une prise en charge spécialisée. Ces deux usages supportent des conceptions différentes du besoin et soulèvent, comme nous le développons ci-après, des enjeux de nature différente. On peut alors se demander comment les professionnels s'accommodent de cette complication épistémologique. Ou encore s'il est une tendance à privilégier une perspective linéaire ou systémique en fonction des circonstances. Une autre question est de s'interroger sur leur liberté à réfléchir la question du besoin de manière dynamique et systémique dans un contexte de prise en charge où domine, du moins d'un point de vue administratif et légal, une conception linéaire de l'action sociale. Sans doute faut-il rappeler ce que nous soulignons, dans le prolongement de Philippe Dumoulin, à propos des difficultés d'un passage d'une intervention de réseau locale construite sur l'ajustement mutuel de quelques professionnels à une organisation de services et d'établissements selon une logique officielle et globale de travail en réseau. Comme vous le verrez, cette question demeure, à l'issue de deux ans de recherche, au centre des enjeux d'une implantation d'une formalisation de projets d'accompagnement adaptés qui créeraient plus officiellement des ponts entre les temps de l'enseignement ordinaire, de l'orientation et de l'enseignement spécial : voir la proposition de la fin de la première année de recherche (Chapitre II) et les arguments qui ont prévalu à l'évolution de l'outil développé (Chapitre IV).

### ***A propos des enjeux***

En fonction que l'on situe la question du besoin dans les procédures larges de l'action sociale ou au contraire dans la dynamique d'un accompagnement psychosocial singulier, les enjeux que soulèvent l'identification des besoins individuels d'une personne handicapée ou l'évaluation des besoins spécifiques d'un élève, sont de nature évidemment très différente.

Dans la dynamique des systèmes de l'aide sociale, la notion de besoin éclaire des options politiques. Son identification signifie, dans nombre de pratiques d'orientation, l'ouverture à un droit et paradoxalement l'assimilation de la personne comme une « personne en besoin spécifique ». En ceci, le besoin légitime et est légitimé par des choix de société. Quelle est la valeur des choix posés ? Précisément, quelles valeurs orientent ces choix ? Peut-on considérer le principe d'une rencontre des besoins individuels comme un critère qualitatif ? Dans quelle mesure, les options quant à une organisation des services, favorisent-elles l'actualisation de cette « attitude éthique » dont nous parlions à propos de l'évolution des pratiques de l'intervention sociale ?

Dans le quotidien des personnes, la question n'est pas uniquement celle d'une prestation de services adaptée à des besoins précisés. Le besoin apparaît autant comme un élément déclencheur de la demande de l'usager, que comme un élément guide de l'intervention du professionnel. Le besoin emplit la dynamique du projet. Les enjeux se posent quant à l'identification des besoins que masque éventuellement la demande, quant aux éventuels conflits d'intérêts entre les acteurs impliqués dans la situation, quant à l'influence de l'intervenant dans l'énonciation ou la non-énonciation des besoins et leur traduction dans un projet, quant à l'appropriation de ce projet par les personnes directement concernées<sup>39</sup>. Les professionnels sont confrontés ainsi à l'absence de solutions simples, à leur implication et leur co-responsabilité d'intervenant, à la dynamique relationnelle en jeu, à la justesse de l'accompagnement ou encore à l'autodétermination des acteurs.

### **Difficultés**

Ces observations, très rapidement brossées et loin d'être complètes, évoquent selon nous quatre natures de difficultés inhérentes à l'usage du concept de besoin.

La première tient au fait que le besoin semble d'un usage incontournable dans les pratiques éducatives et dans le champ du handicap en particulier. Il n'en demeure pas moins que le sens commun ou l'évidence d'une référence naturelle à la notion de besoin, masque les dynamiques différentes qui soutiennent une analyse des besoins. Sa multiple apparition dans les questions du social lui confère un statut fuyant qui rend le concept difficilement préhensible puisque se posant à des niveaux très ou trop différents. Ces différences sont notamment stigmatisées par les enjeux soulevés, par les processus mobilisés et in fine par la qualité du regard posé sur les personnes directement concernées. Il convient sans doute de préciser que ces deux perspectives ont un sens, mais que précisément elles poursuivent des finalités parfois contradictoires. Il n'en reste pas moins que la personne handicapée ou l'élève

---

<sup>39</sup> « *Quelle est la place du désir de la personne handicapée dans la définition de ses besoins ?* », interroge par exemple J.-P. Martin « La responsabilité du soignant ou de l'éducateur vis-à-vis de la personne handicapée mentale pour et avec qui il pense et agit », JP Martin, in « Éthique et handicap mental », Presses universitaires de Namur, 1997

dit avec des besoins spécifiques, demeurent un. Que l'écoute de ses « besoins » change de motif en fonction de où on le regarde, peut paraître a priori contraignant.

Précisément, le point de vue de l'intervenant est d'une influence prépondérante dans l'identification, l'énonciation et la hiérarchisation des besoins d'une personne. Sa perspective dépend pour partie de la position qu'il adopte dans la dynamique de l'aide sociale ou éducative, autrement dit de la conception qu'il se fait de sa fonction, de son rôle et son intervention. Les méthodologies et modèles auxquels il se réfère sont autant de prismes qui ouvrent ou limitent le regard qu'il pose sur la situation de la personne. La difficulté touche ici à la sacro-sainte recherche d'objectivité. Dans quelle mesure peut-on se satisfaire d'une « objectivité entre parenthèse »<sup>40</sup> propre à l'observateur et considérer que l'observation des besoins est assujettie au cadre dans lequel se pose cette observation<sup>41</sup> ? Comment échapper à l'envie d'aboutir à une classification définitive des besoins ? Peut-on considérer que les procédures qui actualisent son énonciation priment dans le processus d'explicitation ? Ne doit-on pas dans cet esprit davantage veiller à actualiser des conditions qui favorisent une dynamique de l'orientation qualitativement autre, plutôt que de renforcer les logiques de prise en charge en place ?<sup>42</sup>

Cette question introduit une troisième difficulté qui concerne la nature du concept de besoin et la définition qui pourrait lui convenir. Peut-on s'entendre sur le fait que le besoin ne peut s'évaluer en soi ? La démarche à privilégier, sans doute plus modeste mais plus ouverte, est de concevoir l'approche du besoin en tant que processus, le besoin lui-même n'étant pas préhensible comme un objet plein mais comme un contenant qui s'emplit de comparaisons entre des acteurs, selon des temps différés, en fonction de concepts eux-mêmes complexes. Là réside une difficulté d'appréhension d'un concept qui se définit davantage par contraste avec d'autres qu'indépendamment.

Enfin, une dernière source de difficultés concerne la problématique de l'orientation qui demeure, dans la dynamique de la prise en charge spécialisée, le creuset où devrait émerger la question de l'identification du besoin. Le principe qui veut que la politique d'accompagnement des personnes handicapées se réfléchisse sur base d'une identification de besoins individuels renforce le poids du moment de l'orientation. Le manifeste divorce entre la logique linéaire et séquentielle qui emplit les procédures d'orientation et une logique par nécessité davantage systémique qui conduit la pratique d'un intervenant social alimente selon nous le flou qui entoure la notion de besoin. Surtout, ce divorce interroge le sens de l'action sociale pouvant in fine privilégier un cadre organisationnel et administratif qui s'accorde parfois difficilement avec des pratiques se voulant souples, proches des bénéficiaires, construites dans un esprit d'accompagnement, reposant sur une volonté d'un travail de réseau et défendant des concepts génériques, comme le modèle participatif ou la qualité de vie, qui donnent à la personne handicapée une place qualitativement différente dans la cité. Les enjeux dépassent de loin ceux d'une tentative de conceptualisation. Au travers ou par l'intermédiaire de questions d'ordre clinique, il transparait que c'est la mise en acte d'options sociales qui est posée. En fin de première année, l'observation d'espaces temps physiquement (et

---

<sup>40</sup> Le concept nous vient de FJ. Varela, « Connaître ; les sciences cognitives, tendances et perspectives », Seuil, 1989

<sup>41</sup> « *Il n'est pas possible de dénombrer les besoins ni de les caractériser de manière définitive. Tout au plus peut-on définir de grandes catégories* », Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1991

<sup>42</sup> Nous précisons dans le chapitre IV, ce qu'il faut concevoir comme les logiques de changement coexistantes dans toute réforme sociale.

administrativement) séparés entre enseignement ordinaire et enseignement spécial face à la proposition d'un espace temps reliant, relevait des enjeux de nature semblable.

## Principes directeurs et propositions de schématisation

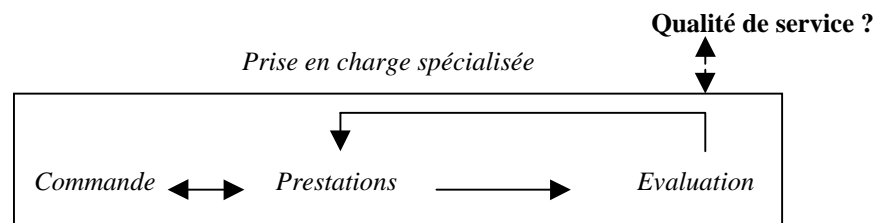
Le schéma que nous proposons mériterait davantage de développement et nécessiterait une plus longue maturation. La réflexion ne nous paraît d'ailleurs pas à clore, mais à alimenter.

### *Du point de vue de l'articulation des concepts*

Nous avons dit la coexistence de nombreux concepts qui, sans se confondre, s'éclairent les uns les autres, qui par instants se recouvrent et qu'il semble d'autant plus difficile de circonscrire que, comme le besoin, ils bénéficient de modélisations multiples dans des domaines qui, selon nous, ne prennent pas suffisamment le temps de se confronter.

Notre souci est de distinguer ce qui nous apparaît comme deux logiques concomitantes mais insuffisamment distinguées explicitement.

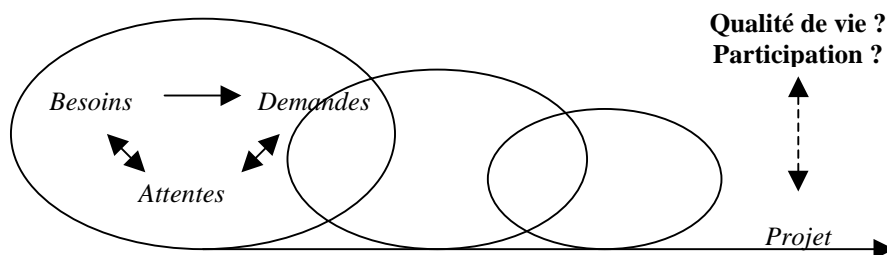
Il est ainsi la logique de la « commande »<sup>43</sup> qui lie, pour ainsi dire de manière contractuelle, une personne cliente à un ou des services offrant des prestations. Il s'agit d'une logique selon nous par essence linéaire construite sur une négociation limitée en regard de l'offre. L'offre peut, dans une certaine mesure, être personnalisée, mais le poids du collectif des clients est une première contrainte. La seconde est liée à l'appartenance du service à un domaine d'activités lui-même régi par des limites d'accès. L'offre, selon une bonne pratique d'une dynamique de qualité de service entre autres construite sur base d'une évaluation des prestations, est susceptible de s'adapter à l'évolution de la situation ou plus exactement de la commande de ses clients. Cependant, les critères de cette évaluation demeurent majoritairement centrés sur la performance des prestations ou autrement dit sur l'atteinte des objectifs annoncés. Ces objectifs sont naturellement définis malgré eux en regard de l'offre proposée. Ajoutons que les procédures induites par l'appartenance à un système d'aide sociale ou spécialisée, contraignent le système à une certaine inertie. Les exemples sont nombreux qui montrent que des services originaux se créent « plus aisément » sous l'impulsion d'initiatives privées, en marge de services agréés ou à la frontière de « ce que les directives prévoient qu'il faut faire ». Dans le contexte de cette recherche, les pratiques que nous qualifions d'« officieuses » en sont des exemples concrets.



Il est ensuite la logique du « projet », que l'on pourrait nommer tout aussi bien « clinique du sujet » à l'instar de Joseph Rouzel. Cette logique est manifestement plus évolutive, moins

<sup>43</sup> Nous utilisons volontairement ce terme en nous inspirant de C. Michelot, « Demande », in « Vocabulaire de psychosociologie ; références et propositions », J. Barus-ichel, E.Enriquez, A. Levy, ERES, 2002

séquentielle. S'y situe la dynamique de l'analyse de la demande, celle du sujet par l'accompagnant. Une demande qui elle-même évolue, soit parce que le contexte change, que les besoins sous-jacents se modifient, que cette demande se précise en se formalisant progressivement en attentes. L'articulation que nous proposons entre « attente » et « besoin » est que l'attente est la verbalisation de besoins qui demeurent, comme nous le sous-entendons ci-dessus, davantage des contenants que des objets pleins. L'attente est une expression, notamment guidée ou orientée par un intervenant social. L'attente est entretenue par une dynamique de désir et de l'espace de parole qui permet son expression, qui ne sont d'ailleurs pas sans lien avec l'émergence de besoins. Ce qu'il convient de retenir n'est pas tant l'idée de concepts qui se distinguent, que celle d'une dynamique qui s'alimente de comparaisons avec d'autres ; l'autre étant un ailleurs, un futur ou un passé, un voisin ou un ami, un rêve. Présentement, nous sommes davantage dans la sphère de la clinique. A observer le travail développé par certains centres PMS qui accompagnent des élèves, leur famille et les enseignants, on constate que cette logique leur est quotidienne. L'évaluation de leur pratique en est à la fois plus dynamique mais aussi moins drastique au sens où elle ne peut être contenue par des incidences simples. On prendra comme repère l'évolution de la qualité de vie des personnes. On s'inquiétera de l'autodétermination des sujets. Mais, il ne pourrait être question de se « limiter » à l'évaluation de l'impact d'une intervention. Cela tient notamment au principe que l'émergence des attentes repose sur un contexte qu'alimente l'intervenant, mais duquel il n'est qu'un élément. Cette logique s'inscrit selon nous dans l'esprit d'une pratique de réseau, ce qui signifie une co-responsabilité dans l'action mais aussi une modestie face à l'évolution des choses. Le court paragraphe à propos de l'évaluation et du suivi des projets insistait sur ce point.



### ***Du point de vue d'un questionnement pragmatique***

Ces deux logiques, comme nous le disions, coexistent. L'histoire des services fait que la première est officiellement en place prépondérante.

Cela s'explique aussi par la rigueur professionnelle qu'elle semble dégager, par la réassurance qu'elle procure au politique ou à l'administratif voire aux bénéficiaires. Le contrôle d'une certaine qualité paraît plus simple. L'orientation, dès lors qu'elle s'inscrit dans cet esprit, devient accès à un droit mais aussi défense d'accès et donc « droit d'entrée ».

Comme nous le disons plus haut, il faut cependant observer qu'un mouvement est en marche. Nous parlions de constat à propos de l'évolution de l'intervention sociale.

Le principe d'une évaluation simple de la qualité des prestations en termes d'objectifs atteints n'en demeure pas moins toujours aussi attrayant. André Gubbels parle à propos de la gestion politique d'une « *entreprise pragmatique* »<sup>44</sup>.

<sup>44</sup> « On ne peut passer sous silence le fait que le processus d'élaboration des politiques est avant tout une entreprise pragmatique. Ce pragmatisme politique tend à favoriser chez les décideurs leur propension naturelle à écarter les innovations ou modifications substantielles dans les pratiques »



La logique du projet appelle plutôt le recours à des critères de cohérence de l'action, d'évolution qualitative de la situation, de dynamique de l'accompagnement, d'identification et de mobilisation des ressources, de réflexion sur les pratiques, etc. Somme toute, des critères qui, plus que d'identifier des réussites, questionnent des tentatives.

Plutôt que de défendre l'une ou l'autre des logiques observées, notre souci est celui de leur articulation. Nous avons proposé, dès la première année de la recherche, que s'engage une réflexion en profondeur sur la dynamique de l'orientation vers une structure spécialisée ou spécifique qui est une forme opératoire de cette articulation. Le changement est toutefois lourd, se pose à un niveau sociopolitique et ne peut s'inscrire que dans la durée. Il faut cependant nommer que les idées que nous développons n'ont rien d'original et font l'écho de pratiques en marge mais supportées quotidiennement par des professionnels.

Dans une perspective pragmatique, faire exister l'articulation entre ces deux logiques peut reposer sur des questionnements ou des principes directeurs simples. Nous en proposons trois. Le premier est de s'inquiéter de ce qui relève de la commande ou de la demande. En soi cette distinction est théorique ; toute commande est influée par une demande, toute demande est influencée par ce qui peut être potentiellement commandé. La distinction relève davantage du regard que pose l'intervenant sur la demande qui lui est adressée, sur le sens du traitement qu'il va lui donner et donc sur la perspective qui est la sienne. Ce premier principe défend la nécessité d'une réflexion permanente, voire d'une (auto)évaluation, sur les processus qui interagissent, les intérêts qui les guident, les choix qu'ils offrent. C'est un principe de conscientisation.

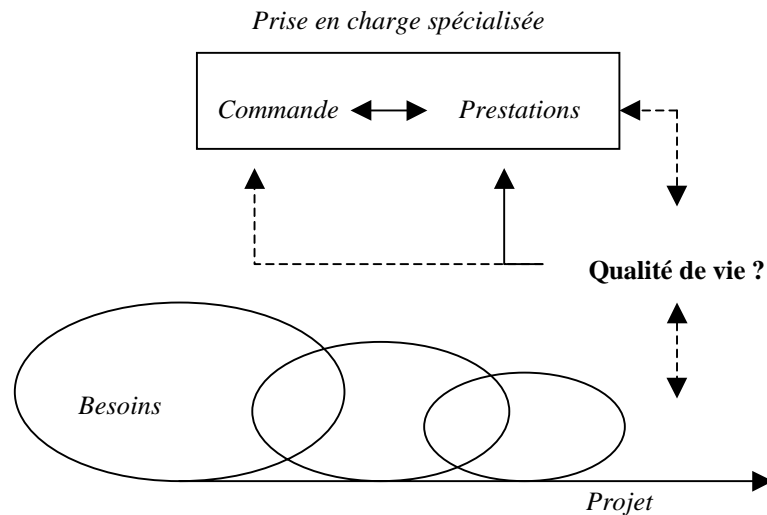
Le deuxième principe est d'envisager le poids du système. L'institution pèse, elle engourdit. La logique de la commande s'en voit naturellement renforcée parce que moins coûteuse en énergie, plus sujette à l'inertie. Une articulation équilibrée entre les deux logiques passe sans doute par une défense accrue de la logique du projet, qui appelle davantage de mobilisation. Il s'agit d'un principe de vigilance.

Un dernier principe est de soutenir ou simplement de construire ce que l'on peut considérer comme des boucles rétroactives. La logique du projet se nourrit d'elles. On parlera d'écoute de la demande, de méthodologies au service de pratiques de réseau, d'auto-évaluation, d'autodétermination. La logique de la commande gagnerait à s'alimenter des informations sensibles qui peuvent être tirées d'une observation globale des différents projets que vivent les bénéficiaires du service. Ce dernier principe entrevoit la perspective d'un « méta-changement » : nous parlons à ce propos d'une logique de transformation évolutive. La question centrale demeure l'actualisation de conditions favorables à ce changement. Selon nous, l'outil finalement proposé pourrait participer à cela.

### ***Quant à une réflexion profonde sur la logique de l'orientation***

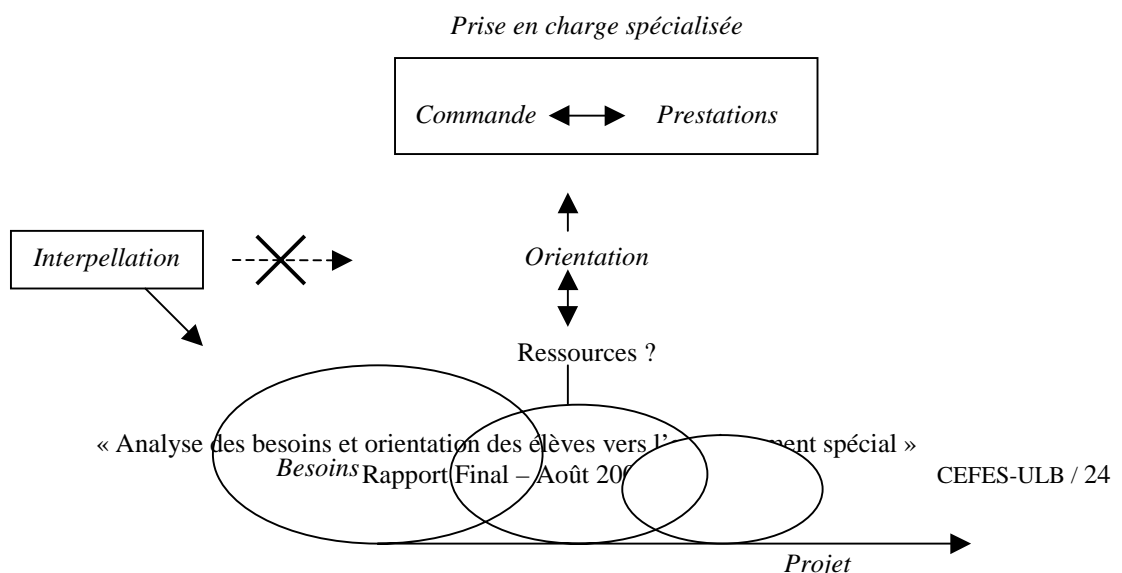
---

*courantes pour privilégier des ajustements marginaux aux politiques existantes ou à se contenter de prendre des mesures de réaction aux problèmes qui ont déjà surgi.* », André Gubbels, op cite



Nous avons commencé notre esquisse en critiquant la logique de l'orientation vers une prise en charge spécialisée qui donne du besoin une image statique, dont l'identification se confond avec le principe d'accéder à diverses prestations. Nous évoquions, à propos de l'orientation et de la prise en charge, des espaces-temps séparés.

En regard du modèle conceptuel brièvement exposé, nous voudrions insister sur toute l'importance de distinguer cette dynamique de l'orientation d'avec celle de l'accompagnement d'un projet nourri par des besoins qu'expriment des attentes progressivement élaborées. Notre proposition est de considérer l'orientation vers une structure spécialisée ou spécifique comme un temps qui s'inscrit dans la dynamique du projet d'une personne. Dans la pratique, nous sommes évidemment conscients que l'on n'évite pas l'ouverture d'un dossier justifié par ce que nous nommerons une « interpellation ». Il n'en demeure pas moins que traiter cette interpellation comme une demande à traduire en projet avant de l'envisager comme une commande à laquelle répondra une prestation, actualise une dynamique qualitativement tout autre. La recherche de solutions alternatives sur base d'une mobilisation de ressources existantes dans le contexte actuel de la personne ou potentiellement accessibles, évite une entrée dans du « spécialisé » et la stigmatisation qui l'accompagne. La pratique de réseau qu'elle mobilise favorise la construction de passerelles qui peut rendre un éventuel futur recours à une aide spécifique beaucoup plus souple.



Comme développé précédemment, si certains professionnels recourent à une telle méthodologie dans l'accompagnement de la situation particulière d'un élève en difficulté, son officialisation dans la dynamique d'une politique sociale ou éducative peut selon nous marquer un saut qualitatif majeur dans la perspective d'actualiser des principes d'un paradigme différent.

Jean Guichard<sup>45</sup> ne dit rien d'autre lorsque, en se référant notamment à la définition de l'orientation proposée par l'UNESCO<sup>46</sup>, il propose que tout travail d'orientation veille à :

- Identifier les besoins du bénéficiaire et de ses partenaires
- Evaluer ses compétences, connaissances et aptitudes
- Analyser ses possibilités d'évolution
- Comprendre ses intérêts et motivations
- Veiller à l'informer des possibilités qui s'offrent à lui
- S'inquiéter de ses capacités et de ses possibilités de choix, tant d'un point de vue personnel que organisationnel

Autant de dimensions que prennent en considération les professionnels des centres d'orientation que nous avons rencontrés, dans la mesure et en regard des moyens et du temps dont ils disposent, selon leurs propres remarques. Des dimensions qu'actuellement la logique d'orientation vers l'enseignement spécial ne considère que partiellement.

### **Dernières remarques**

Nous nous sommes défendus de proposer une définition du concept de besoins qui, dans l'état actuel de nos réflexions, ne pouvait nous apparaître qu'insuffisante. Si le besoin est une notion plus encombrante qu'il n'y paraît, l'abandonner paraît utopique. Considérer qu'elle s'apparente à un concept nodal de la dynamique sociale mais difficilement préhensible et qui ouvre sur des implications multiples, relève d'une observation simple des pratiques et des politiques.

Nous avons voulu montrer en quoi il pouvait être important de s'arrêter sur les logiques en jeu. Notre volonté était de proposer une articulation de concepts qui marque deux logiques qualitativement très différentes.

---

<sup>45</sup> Psychologie de l'orientation, Jean Guichard, Dunod, 2001

<sup>46</sup> « *L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité.* »

S'appuyer sur des principes directeurs qui éclairent la situation de l'intervenant amené à manipuler la notion de besoin et le poussent à interroger les conséquences et le sens de son intervention nous semble un choix pragmatique. C'est une manière d'articuler deux principes de questionnement du besoin, qui gagneraient à coexister plus explicitement.

Les prestations des services apportent des éléments de réponse à des besoins. Conceptualiser les boucles rétroactives qui considèrent l'articulation entre ces prestations et la dynamique du projet qu'alimentent les besoins, s'apparente à penser la dynamique de l'enseignement et de l'action sociale dans sa globalité. Réfléchir en profondeur la pratique de l'orientation vers l'enseignement spécialisé peut, selon nous, marquer un véritable saut qualitatif de l'accompagnement des élèves en besoin.

Le schéma d'un projet d'accompagnement adapté, développé à l'issue de la première année de recherche et repris au chapitre suivant, symbolise ceci. L'outil qui formalise la seconde année de travail participe à réaliser des conditions qui favoriseraient son développement. Mais il convient aussi de dire que les enjeux et les implications plus larges n'ont que partiellement été abordés.

## **II. Cheminement et résultats de la première année de recherche**

La recherche « Analyse des besoins et orientation vers l'enseignement spécial » ambitionnait de dresser un état des lieux en matière d'orientation et d'analyse des besoins des populations rencontrées par les services habilités et par les écoles d'enseignement spécial. Sur base de cette analyse, il s'agissait de mettre en évidence ce qui pourrait être perçu comme des pratiques réglementées à faire évoluer, des pratiques partagées mais non officielles à formaliser, des contradictions entre les unes et les autres. Un principe qui nous a guidé est l'importance du concept de besoin et des concepts inhérents à l'accompagnement des personnes handicapées tel qu'il se développe actuellement ; projet individualisé, coopération des acteurs, etc.

Notre souci était de confronter les éléments rassemblés par l'observation à des données davantage conceptuelles ou méthodologiques, issues de lectures, modèles et expériences. L'idée sous-jacente était de formaliser une méthodologie d'analyse des besoins qui puisse amener des éléments de réponse aux questions recueillies auprès des professionnels chargés de l'orientation vers l'enseignement spécial et aux contradictions relevées dans leur pratique.

### ***II.1. Schéma général de récolte des données***

La première année de recherche a permis de dresser un état des lieux des pratiques actuelles en matière d'orientation vers l'enseignement spécial. La récolte des données s'est élaborée en fonction de deux axes de travail parallèles et selon plusieurs temps qui s'alimentent l'un l'autre :

#### *1/ Analyse des modèles et concepts théoriques développés par ailleurs*

Une lecture approfondie de modèles et documents relatifs au concept de besoin et aux méthodologies afférentes a permis de développer un cadre de référence qui facilite la prise de recul face aux pratiques actuellement développées en Communauté française dans le cadre de l'analyse des besoins et de l'orientation des élèves vers un enseignement spécial. Au-delà de cette prise de recul, le cadre conceptuel ainsi développé a servi utilement l'élaboration d'un modèle original et pragmatique susceptible d'accompagner l'évolution des réflexions actuellement menées à propos de l'enseignement spécial et de davantage répondre aux pratiques effectivement développées par les centres d'orientation.

#### *2/ Analyse des pratiques actuelles en matière d'analyse des besoins des enfants dans l'enseignement ordinaire et d'orientation vers l'enseignement spécial*

Cette analyse s'est appuyée sur un ensemble d'outils de recueil des données pouvant utilement servir un état des lieux des pratiques en matière d'orientation. Le souci est d'une part de refléter au mieux les procédés effectivement développés par les centres d'orientation, d'identifier certaines pratiques originellement formalisées, de comprendre la dynamique actuelle de l'orientation vers l'enseignement spécial et les critères qui y prévalent.

En ce qui concerne ce second axe de travail, plusieurs options méthodologiques ont été envisagées. Il fut décidé de distinguer deux moments dans la récolte des données :

- Un premier moment avec pour ambition de faire un relevé le plus exhaustif possible des pratiques actuelles en matière d'orientation. Pour ce, il fut choisi de s'appuyer sur un questionnaire détaillé adressé à l'ensemble des centres habilités.
- Un second avec pour visée de mieux approfondir certains aspects dans le cadre d'entretiens. Ces entretiens se sont construits sur un mode semi-directif. Ils ont concerné quelques centres d'orientation identifiés par le questionnaire en raison de leurs pratiques particulièrement innovantes ou clairement formalisées.

## Réponses au questionnaire

Sur les 237 centres d'orientation consultés, 118 ont répondu soit près de 50%. Sur ces 118 réponses, 115 questionnaires ont été dépouillés.

Les centres d'orientation ayant répondu au questionnaire sont majoritairement situés dans les provinces de Liège (30 centres soit 26% des réponses) et du Hainaut (36, 31%).

Pour majorité, il s'agit de Centres d'orientation agréés (51, 44%) et de Centres PMS ordinaires (49, 42%).

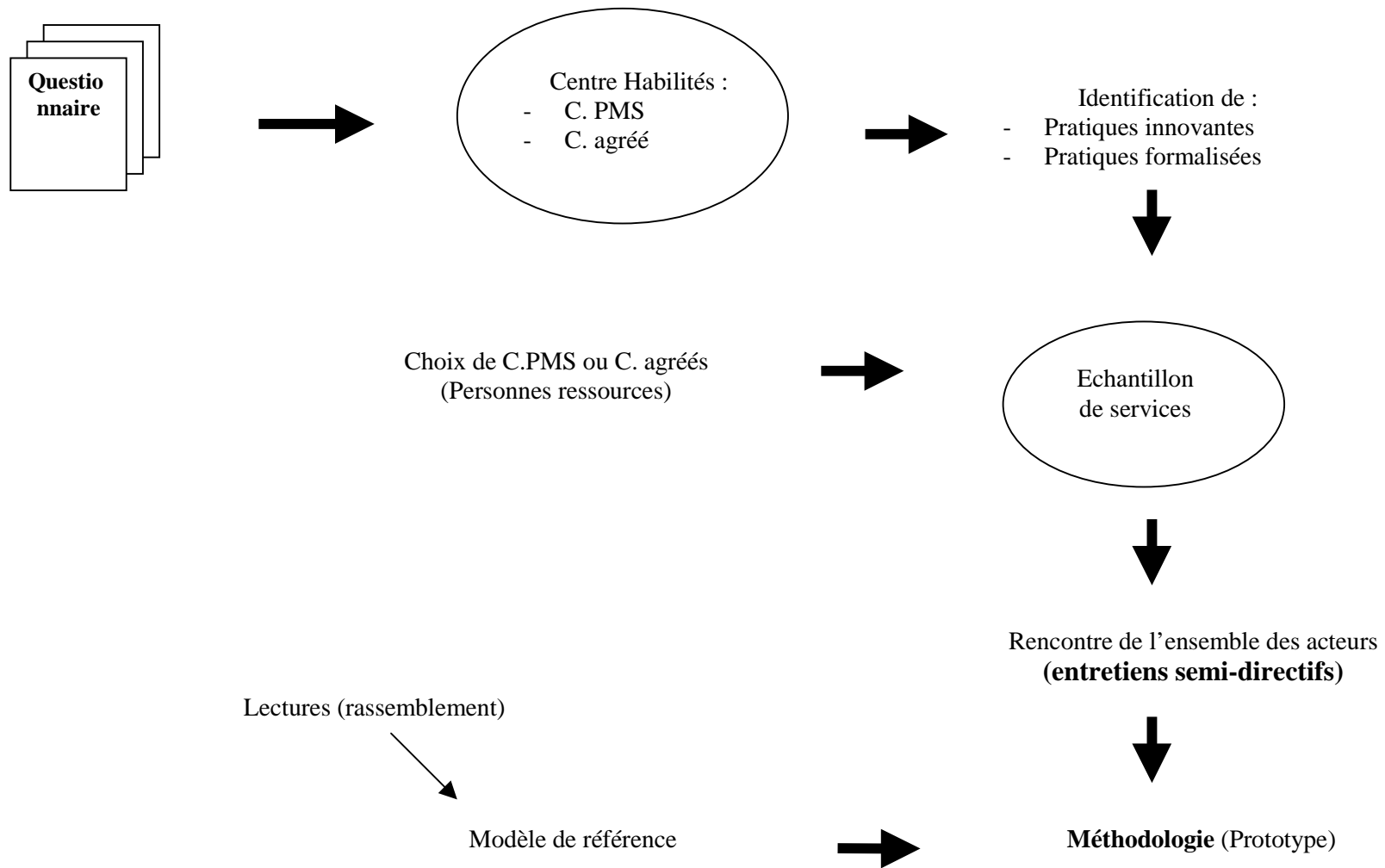
Les centres les moins représentés sont communaux (5, 4%) ou libres non confessionnels ((3, 3%).

Le profil des centres ayant répondu au questionnaire et leur répartition en regard de l'implantation géographique, de la nature du centre et du pouvoir organisateur, sont apparus suffisamment variés que pour estimer que les résultats de l'enquête soient, du point de vue de ces critères, représentatifs. Les centres PMS spécialisés font exception.

Répartition régionale	
Provinces	Nbre
Bxl	19
Brabant	7
Hainaut	36
Liège	30
Luxembourg	8
Namur	15
<b>Total</b>	<b>115</b>

Types de centres	
Type	Nbre
Ordinaire	49
Spécialisé	1
Mixte	14
Centre agréé	51
<b>Total</b>	<b>115</b>

Pouvoir organisateur	
PO	Nbre
Communautaire	29
Provincial	33
Communal	5
Libre confes	19
Libre non conf	3
Autre	25
<b>Total</b>	<b>114</b>



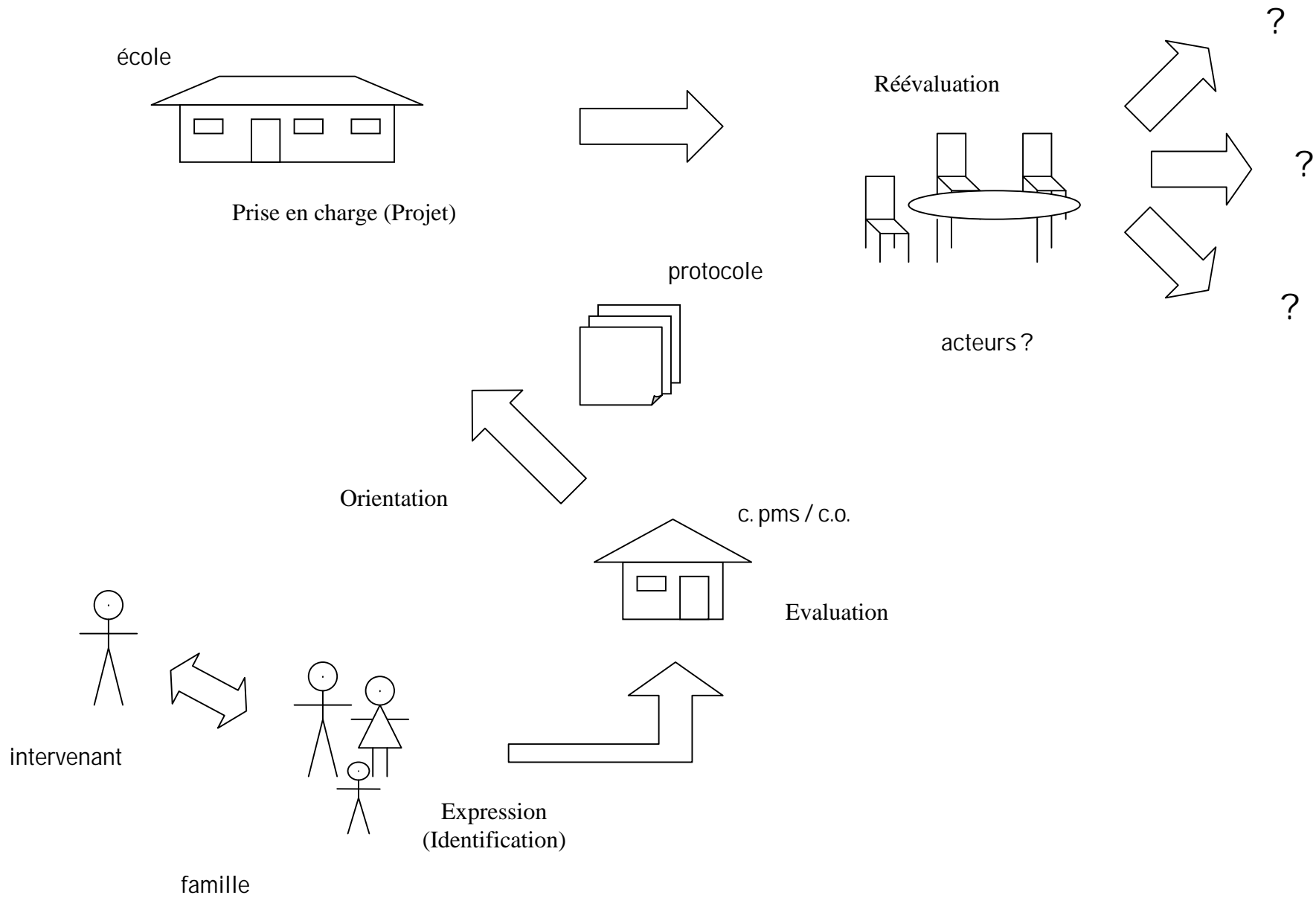
## **II.2. Le processus de l'orientation observés a priori selon cinq étapes**

Pour guider notre réflexion et faciliter l'analyse de la situation, nous avons décidé d'observer le processus de l'orientation vers l'enseignement spécial sur base de cinq étapes :

- L'identification et l'expression de la demande  
Il s'agit du temps de « l'interpellation » soit le temps où les parents, sous la « pression » éventuelle d'un tiers professionnel ou non, aboutissent à un centre d'orientation
- L'enregistrement et l'évaluation de la demande et de la situation  
Il s'agit du moment où les professionnels d'un centre d'orientation accueillent cette interpellation et en proposent un premier traitement
- L'élaboration du protocole  
C'est le temps du rassemblement des informations concernant la situation de l'enfant et d'élaboration d'un avis circonstancié d'orientation
- La prise en charge et l'actualisation du projet  
Est fait ici référence à l'entrée à l'école et au lien plus ou moins élaboré entre l'avis circonstancié d'orientation et l'élaboration du projet
- Les réévaluations  
Qui sont le dernier moment carrefour vers une prise en charge autre ou vers un prolongement de la précédente.

Ces étapes sont une modélisation simple des pratiques actuelles d'orientation, pour partie formalisée dans les textes légaux à propos de l'orientation des élèves vers l'enseignement spécial. L'analyse des données recueillies, tant aux questionnaires qu'aux entretiens, s'est élaborée en fonction de ces cinq étapes.





### **II.3. Analyse des résultats**

Sur base des données recueillies à travers les questionnaires et entretiens, nous avons repris une série de constats et nous avons posé une série de questions à propos des procédures d'orientation. Nous avons organisé les informations en fonction des cinq étapes décrites ci-dessus.

#### **Concernant les procédures...**

##### Temps 1 : Identification-expression de la demande

#### Constats

- En fonction du type de centre (PMS ou agréé), la procédure présente des variations, notamment au niveau des acteurs qui interpellent. Dans les centres PMS, c'est l'école actuelle de l'enfant qui est le plus souvent à l'origine d'une demande d'orientation ou de bilan (dans plus de 60% des cas). Les parents sont moins présents à ce stade. Dans les centres agréés, les différents acteurs peuvent être à l'origine de la demande.
- La singularité de chaque situation et les particularités de chaque demande sont mises en évidence lorsqu'on interroge sur les caractéristiques des demandes adressées aux centres d'orientation. Le plus souvent, les caractéristiques des demandes peuvent cependant être reliées à trois types de facteurs : des difficultés ou retards scolaires (20%) ; des difficultés comportementales ou d'adaptation (59%) ; des situations critiques prises dans un contexte plus large (18%). Les déclencheurs les plus fréquemment à l'origine d'une demande d'orientation sont des critères liés à l'intégration dans l'école ordinaire, avec l'idée d'une inadaptation scolaire (plus de 60% des situations).

#### Questions

- Comment impliquer davantage les parents dans l'expression d'une demande ? Comment susciter leur intervention auprès des centres PMS ? Comment les sensibiliser aux rôles des centres PMS ?
- Comment le centre d'orientation peut-il tenir compte de la singularité de chaque situation ? En quoi les procédures actuelles permettent-elles la mise en évidence de ces singularités ?

- Pour caractériser les populations orientées vers l'enseignement spécial, 45% des centres évoquent le contexte familial ou social dans lequel évolue l'enfant.
- L'accueil de la demande semble faire partie intégrante du traitement global plutôt que de constituer une étape en soi. Elle consiste généralement en un entretien avec les parents. Les objectifs de ce premier contact sont larges.
- Au niveau des délais, l'attente avant le traitement effectif du dossier est en moyenne de moins d'un mois. Ce délai varie en fonction de divers facteurs, principalement en fonction des ressources humaines et organisationnelles disponibles.
- La grande majorité des demandes (88%) aboutissent en définitive à une orientation vers l'enseignement spécial. Les écoles ordinaires signalent cependant qu'avant l'orientation, d'autres solutions ont été tentées, sans efficacité suffisante.
- Le plus fréquemment, les centres d'orientation délivrent des attestations pour l'enseignement de types 1 (31%), 3 (19%) et 8 (37%).
- Quelle est la mission de l'école ordinaire face aux problématiques d'ordre socio-éducatives ? En quoi l'enseignement spécial est-il plus à même de fournir des réponses dans ces situations ? Quelles autres solutions sont envisagées par le centre d'orientation ?
- L'accueil de la demande consiste le plus souvent en un entretien avec les parents. Comment les demandes d'autres acteurs peuvent-elles être entendues et prises en compte ?
- En quoi la disponibilité des ressources du centre d'orientation influence-t-elle la qualité des procédures ? Comment tenir compte des variations dans la disponibilité des ressources ?
- Selon les réponses des centres d'orientation aux questionnaires, la majorité des demandes aboutissent à une orientation vers l'enseignement spécial. Pour les écoles et les centres rencontrés, d'autres solutions ont le plus souvent été envisagées avant l'orientation. A quel moment du processus le centre d'orientation intervient-il ? A-t-il une action de prévention ? d'accompagnement de la situation dans le temps ? Ces actions préventives retardent-elles l'orientation finalement envisagée ?
- Existe-t-il deux procédures parallèles : une pour les orientations de types 4, 5, 6 et 7 et une pour les autres orientations ? Les pratiques des centres d'orientation évoluent-elles en fonction de ce type de situations ? Ces situations ont-elles des caractéristiques propres ? Dans l'amélioration des procédures, comment tenir compte de ces caractéristiques éventuelles ?

## Temps 2 : Traitement de la demande

### Constats

- Généralement, le traitement de la demande suit une procédure standardisée ou explicite. Cependant, on trouve des variations dans les procédures, essentiellement en fonction des caractéristiques de la demande. Les particularités de chaque situation sont donc prises en considération. La phase de testing constitue l'élément central de la procédure.
- L'évaluation de la situation est principalement réalisée sur base d'indicateurs individuels fournis par une partie seulement des acteurs concernés (essentiellement enfant, parents et école ordinaire).
- Généralement, le traitement d'une demande prend entre une semaine et un mois (58%).
- Les fonctions des psychologues et assistants sociaux sont prépondérantes. Pour certaines activités, l'un ou l'autre intervient indifféremment.
- La finalité générale du traitement de la demande est pour un centre d'orientation sur deux, l'orientation vers des solutions adéquates.

### Questions

- Quel est le poids des éléments contextuels qui accompagnent la demande ? Quelle valeur accorder à la phase de testing ? Comment impliquer les acteurs extérieurs dans une procédure qui apparaît comme très linéaire ?
- Comment prendre en considération des indicateurs contextuels et des éléments plus larges dans l'analyse ? Comment mobiliser davantage les acteurs extérieurs ?
- Quelle est la compétence de chacun ? Quelle est leur spécificité ?
- Etant donné le nombre important de demandes d'orientation qui aboutissent, doit-on en déduire que la finalité générale du traitement de la demande est l'orientation vers l'enseignement spécial et donc l'octroi d'une attestation d'inscription ? Dans quelle mesure le centre d'orientation peut-il dépasser ce rôle et élargir le champ des possibles ? Comment d'autres solutions peuvent-elles être rendues accessibles ?

- Quant aux objectifs spécifiques des différents professionnels du centre d'orientation, ils consistent le plus souvent à réaliser un bilan du jeune, chacun en fonction de sa discipline propre. Les informations qui constituent le bilan sont principalement issues d'entretiens avec l'enfant et/ou sa famille. Les interventions de professionnels extérieurs sont nettement plus rares.
- Quels peuvent être les objectifs des différents professionnels en-dehors de leur participation à l'octroi d'une attestation pour l'enseignement spécial ? Comment passer d'une évaluation multidisciplinaire à une approche transdisciplinaire ? Comment favoriser un travail en réseau et une vision systémique des situations ? En quoi serait-ce souhaitable et souhaité ?

### Temps 3 : Elaboration du protocole

- Le protocole reprend les bilans réalisés par les différents professionnels du centre. La synthèse du protocole consiste principalement en un avis d'orientation établi sur base de la somme et de la confrontation de ces informations récoltées par les différents professionnels du centre d'orientation.
- La déficience apparaît comme un critère prépondérant dans l'orientation et le choix du type d'enseignement (près de 90%). Une importance non négligeable semble aussi être accordée aux intérêts et aux potentialités de l'enfant.
- L'orientation est le plus souvent déterminée par des critères individuels et non contextuels (par exemple, demande des familles, besoins d'autres professionnels...).
- C'est à l'école et au centre PMS spécialisés qu'est destiné le protocole. Dans 90% des cas, c'est un entretien qui permet de remettre aux parents des conclusions orales. Ils reçoivent rarement un compte-rendu écrit (2%).
- Quelle place pourrait prendre la notion de projet au niveau du contenu du protocole ? Serait-il intéressant impliquer davantage d'autres acteurs que ceux attachés au centre d'orientation dans l'élaboration du protocole ? Comment cela pourrait-il être mis en place ?
- Dans quelle mesure les potentialités et intérêts de l'enfant peuvent-ils faire le poids face au diagnostic de déficience ? Quels liens peut-on établir entre la déficience et le projet ?
- Est-il souhaitable de prendre en considération des variables contextuelles telles que la demande des parents, la connaissance de l'école, les éléments pratiques... dans la décision d'orientation ? Si oui, comment impliquer ces variables ? Si non, comment « neutraliser » leur influence ?
- A ce niveau, on trouve un respect strict des obligations légales et administratives. Doit-on déplorer ce manque apparent de souplesse du système ? Dans quelle mesure le protocole pourrait-il être plus largement utilisé et exploité s'il était adressé à d'autres acteurs ? Dans l'état actuel des choses, quel sens prend-il ? En quoi sert-il l'élaboration du projet ?

#### Temps 4 : Prise en charge et actualisation du projet

##### Constats

- Les centres d'orientation ont une connaissance très limitée en ce qui concerne l'élaboration et le suivi du projet. Leur participation à ce niveau est faible. Elle consiste essentiellement à fournir un avis et à préciser certains objectifs de prise en charge.
- Les centres d'orientation semblent mener des actions plus larges que celles prescrites par leurs missions officielles. On entend notamment une volonté de travailler dans une dynamique de projet, de fournir un accompagnement dans le temps et d'adopter une vision globale des situations.
- L'école spécialisée est considérée dans 68% des cas comme le lieu où s'élaborent les projets.
- Selon les centres d'orientation, le projet doit concerner prioritairement l'enfant et non les acteurs mobilisés par la situation.

##### Questions

- Cette rupture entre évaluation par le centre d'orientation et élaboration du projet est-elle administrative est légale ? Est-elle déplorée par les acteurs sur le terrain ? La pratique de l'orientation est-elle circonscrite dans le temps ? L'action des centres orienteurs prend-elle fin avec la remise de l'attestation ? Que mettre en place pour favoriser une plus grande continuité dans les interventions ?
- Y a-t-il deux processus parallèles qui coexistent (un officiel et un spontané ou souhaité) ? Quelles sont les limites, les freins rencontrés par les centres d'orientation pour mener à bien ces fonctions officieuses ? Est-il possible de penser leurs rôles de manière plus large et d'actualiser ces pratiques voulues dans un cadre administratif et organisationnel qui les rende possibles ?
- En quoi le protocole sert-il l'élaboration du PIA ? Comment articuler le projet élaboré à l'école et d'autres projets éventuellement établis par ailleurs ? Peut-on imaginer un projet de prise en charge plus global qui accompagne l'enfant à travers les services ?
- Y a-t-il avantage à ce que le projet de prise en charge concerne davantage d'acteurs ? Comment tenir compte des besoins des différents partenaires dans l'élaboration du projet ?

## Temps 5 : Réévaluations

### Constats

- Les réévaluations sont réalisées majoritairement à la demande (61%) ou en fin de cycle (68%). Elles concernent principalement des élèves pour lesquels le centre assure la guidance (64%). Les objectifs des réévaluations sont variés : réorienter, ajuster le projet, évaluer la situation de l'enfant ou la situation globale, réagir à des difficultés...
- Le rapport de réévaluation est principalement basé sur le testing.
- Les critères les plus fréquents pour une nouvelle orientation sont, dans l'ordre : l'âge de l'enfant (71%), son évolution (68%) et l'adéquation du service (39%). La situation de la famille ou les besoins des professionnels sont très peu pris en compte (11% et 4%). L'évaluation est donc largement centrée sur l'enfant.
- A la fin du parcours, un centre sur trois intervient de manière systématique : avis, information au jeune, évaluation, bilan du parcours du jeune... Très rarement, le centre PMS spécialisé intervient en assurant le lien avec d'autres services ressources (11%) ou en accompagnant le jeune dans une période d'essai (7%).

### Questions

- Dans quelle mesure les centres PMS spécialisés ont-ils la possibilité de réaliser un suivi de près des dossiers des élèves ? Dans quelle mesure sont-ils contraints par des réalités administratives ? En quoi les réévaluations sont-elles déterminées par les événements qui l'entourent ? En quoi d'éventuels manques au niveau des ressources disponibles ou des moyens se ressentent-ils sur la qualité des réévaluations ?
- Doit-on dès lors retrouver, pour les centres PMS spécialisés le statut « d'expert évaluateur » déjà attribué aux centres d'orientation ? Leurs actions sont-elles comparables ? Est-ce une volonté administrative ou un mode général d'organisation ? Quels sont ses atouts ? Quelle est la place laissée aux intervenants extérieurs et au travail en réseau ? Que pourrait apporter une telle conception de la prise en charge ?
- Serait-il opportun de tenir compte davantage du contexte large dans l'éventualité d'une nouvelle orientation ? Comment tenir compte de ces facteurs ?
- On retrouve l'idée d'une rupture dans le parcours du jeune. Les informations rassemblées par l'école et le centre tout au long du parcours de l'enfant sont-elles transmises ? A qui ? Comment sont-elles exploitées ? Qui se charge d'assurer une continuité ou un suivi du jeune après son passage à l'école spéciale ? Ce suivi est-il nécessaire ? En quoi une certaine continuité peut-elle servir l'intérêt du jeune ?

## Concernant le processus d'orientation...

### Constats

- Le contexte social est évoqué dans près d'une situation sur deux comme caractéristique de la population des enfants orientés vers l'enseignement spécial. Quant aux caractéristiques des demandes, on constate qu'elles sont liées à trois types de facteurs : difficultés ou retards scolaires ; difficultés comportementales ou d'adaptation ; situations critiques prises dans un contexte plus large. Enfin, plusieurs acteurs rencontrés signalent les manques (de moyens ? de compétences ?) de l'enseignement ordinaire pour faire face à certaines situations.
- Au niveau de l'implication des différents intervenants dans la procédure d'orientation, on peut faire plusieurs constats. Les parents semblent relativement concernés durant le processus de l'évaluation : les informations qu'ils peuvent fournir semblent importantes aux yeux du centre d'orientation. Cependant, on voit qu'ils sont rarement à l'origine de l'interpellation et que le contexte familial et social a peu d'impact au niveau de l'élaboration du projet. Les professionnels extérieurs au centre d'orientation et à l'école sont loin d'avoir une place privilégiée dans le processus. Il est rarement fait appel à leur avis, tant dans la procédure d'orientation que dans l'élaboration et le suivi du projet. Tant pour les centres PMS ordinaires que pour les centres PMS spécialisés, l'école semble constituer un partenaire privilégié.

### Questions

- Quelles sont les réponses de l'enseignement spécial face à ces situations que l'enseignement ordinaire ne peut gérer ? Quelles sont ses ressources ? En quoi diffèrent-elles de celles de l'enseignement ordinaire ? Qu'attend-on de l'enseignement spécial ? Quelles sont ses missions ?
- Comment impliquer davantage les professionnels extérieurs ? Y a-t-il une volonté accrue de travailler en réseau ? Quels sont les freins à ce type de travail ? Qui peut assurer les liens et rassembler les informations ? Le centre d'orientation se vit-il comme attaché à l'école ? Souhaite-t-il avoir une position plus distanciée ?



- Les contacts sont globalement décrits comme efficaces. Les décisions sont majoritairement prises en concertation école-centre PMS.
- Nous avons, à plusieurs reprises, entendu l'idée d'une rupture dans le processus : rupture entre école ordinaire et école spéciale ; entre centre d'orientation et centre PMS spécialisé ; entre évaluation par le centre d'orientation et élaboration du projet au sein de l'école spécialisée ; rupture à la fin du parcours scolaire du jeune ; etc.
- La phase de testing constitue une étape centrale dans le processus d'orientation. L'élaboration du protocole constitue d'ailleurs un objectif régulièrement cité par les professionnels des centres d'orientation. Les évaluations sont principalement centrées sur l'enfant. Enfin, nous avons pu constater que la plupart des demandes d'orientation aboutissent à un avis positif.
- Les centres d'orientation semblent mener des actions plus larges ou remplir des rôles davantage informels. Ils parlent d'accompagnement des situations dans le temps, de vision globale de celles-ci, d'échanges avec les différents partenaires, de coordinations dans les interventions... L'orientation apparaît comme un cheminement, un processus dans lequel le centre d'orientation occupe une place importante, bien au-delà de l'élaboration d'un protocole.
- Cette idée d'une rupture peut-elle être vue uniquement comme légale et administrative ? En quoi facilite-t-elle l'organisation des services ? Est-elle déplorée par les acteurs ? Comment, dès lors, amener davantage de continuité dans le processus ? Est-ce envisageable dans le système tel qu'il existe ? Quelles modifications cela impliquerait-il ? Qui pourrait assurer une certaine continuité ? Quelle forme pourrait-elle prendre ?
- Quel est, en définitive, le rôle des centres d'orientation ? Se limite-t-il à l'octroi d'une attestation ? Quel est son rôle dans la proposition d'autres solutions ? De quels moyens ou ressources dispose-t-il pour accompagner les situations problématiques ? En quoi le protocole sert-il l'élaboration du projet ? Dans quelle mesure l'évaluation pourrait-elle concerner davantage d'acteurs ?
- Quelles sont les limites ou les freins rencontrés par les centres d'orientation pour mener à bien ces fonctions « officieuses » ou « voulues » ? Dans quelle mesure pourrait-on formaliser davantage ces actions spontanées ?

## Concernant les concepts de référence...

### Notion de projet

#### Constats

- Le centre d'orientation participe apparemment peu à l'élaboration, et encore moins au suivi du projet individuel. On observe une rupture entre l'action des centres orienteurs et la mise en place du projet.
- L'école spécialisée est le lieu où s'élaborent actuellement les projets. Les autres projets éventuels ne sont pas évoqués.
- On trouve la volonté de prendre en compte le contexte de vie de l'enfant dans l'élaboration du projet. C'est l'idée d'établir un projet dit global.

#### Questions

- Est-ce la volonté des centres d'orientation ? ou n'ont-ils simplement pas les possibilités effectives (en termes de moyens, de temps, de compétences ou en raison de freins divers) d'y prendre part ? En quoi le travail du CO sert-il l'élaboration du projet ? Quelles informations sont utilisées ou exploitables ? Quels bénéfices y aurait-il à voir les centres d'orientation participer de manière plus active à l'élaboration et au suivi du projet ?
- L'école spécialisée se considère-t-elle comme le lieu où doivent s'élaborer, de fait, les projets ? ou devient-elle ce lieu parce qu'aucun projet n'est établi par ailleurs ? En quoi l'école tient-elle compte d'autres projets éventuels ?
- En quoi le PIA tient-il réellement compte du contexte ? Le PIA peut-il être assimilé à un projet de vie plus large ? Comment peut-il l'être alors que le projet est établi à l'école par les acteurs scolaires principalement ? Quel serait l'intérêt d'impliquer davantage de partenaires et notamment les parents ?

- Dans les écoles ordinaires, on trouve l'idée de projet collectif, tandis que dans l'école spéciale, c'est la notion de projet individuel qui prime.
- Quels sont les freins à penser davantage en termes d'individualités dans l'enseignement ordinaire ? En quoi l'individualisation permettrait-elle de gérer certaines situations au sein de cet enseignement ? Comment les différences individuelles peuvent-elles trouver à s'exprimer à l'école ordinaire ? Dans quelle mesure sont-elles entendues et écoutées ? De quels outils ou moyens supplémentaires l'école spéciale dispose-t-elle pour individualiser davantage ?

### Notion de besoin

- Dans les écoles ordinaires rencontrées, le besoin est défini en termes de difficultés.
- L'école spécialisée fait quant à elle référence aux besoins individuels larges.
- On retrouve aussi, dans l'école spécialisée, l'idée de bien-être, lorsqu'on évoque le concept de besoin.
- L'idée de besoin et celle de déficience se confondent-elles pour un certain nombre d'acteurs ? Le besoin prend-il une connotation péjorative ? Est-il « l'attribut » de quelques enfants seulement ?
- Que faire des besoins d'autres acteurs comme les parents, la fratrie, les enseignants, les professionnels extérieurs... ?
- Que recouvre cette notion ? Comment la comprendre et comment « l'utiliser » ? A quels modèles l'école fait-elle référence lorsqu'elle évoque cette notion comme reliée à celle de besoin ?

### Remarque générale concernant les concepts

- Les professionnels rencontrés éprouvent des difficultés à définir ces concepts et à expliciter les méthodologies de référence.
- Comment réfléchir une évolution des pratiques en tenant compte de l'évolution des modèles théoriques et concepts de référence ? Cette évolution des pratiques est-elle envisageable sans approfondissement des connaissances théoriques par les acteurs de terrain ?

## **II.4. Modélisation de l'actuelle orientation ; trois espaces-temps**

Sur base des données récoltées et analysées, nous avons proposé une conceptualisation de l'orientation vers l'enseignement spécial selon le schéma suivant.

Ce schéma est simplifié volontairement, marquant en cela l'existence de trois espaces-temps qui engendrent trois niveaux d'intervention :

- Espace-temps de l'accompagnement
- Espace-temps de l'orientation
- Espace-temps du projet individualisé

### **Espace-temps de l'accompagnement**

L'espace-temps dit de l'accompagnement réunit trois moments :

- Le premier est l'expression à proprement parlé d'une difficulté vécue par un élève au centre d'orientation. Cette identification par le centre d'orientation peut faire suite à divers parcours ou entreprises.
- Suivent une ou plusieurs rencontres avec une série d'acteurs impliqués dans la situation de l'élève ; parents, école, professionnels autres, etc
- Le dernier aspect est la recherche de solutions, en fonction des ressources disponibles ou mobilisables.

Ces moments sont parfois intriqués, mais une présentation séquentielle est plus compréhensible.

Il s'agit d'une période où les professionnels attachés à un centre d'orientation favorisent l'expression des difficultés et des attentes des acteurs impliqués dans la situation jugée difficile de l'élève. L'expression des difficultés, attentes ou besoins de l'élève lui-même n'est pas toujours aussi simple qu'il n'y paraît. L'espace-temps de l'accompagnement permet, dans un certain nombre de cas, d'envisager un projet de prise en charge. Ce projet est tributaire à la fois des ressources disponibles et de la mobilisation des acteurs présents. La finalité poursuivie est de trouver les meilleures solutions face à la situation actuelle de l'élève, l'enseignement spécial pouvant être une de ces solutions.

Cet espace-temps de l'accompagnement ne fait pas officiellement partie de l'actuelle procédure d'orientation vers l'enseignement spécial. Il s'agit cependant d'une période particulièrement critique. De son bon déroulement, va dépendre le sentiment d'une procédure d'orientation qui a bien fonctionné.

C'est aussi une période où s'actualisent le plus les principes d'élaboration d'un projet de prise en charge individualisé construit sur un travail qui parfois

- tend à être le plus transdisciplinaire possible et d'allier une intervention en réseau,
- vise à l'implication des familles,
- tente de tenir compte de l'expression des attentes de chacun,
- respecte le temps de maturation des différents acteurs,
- mobilise des ressources et recherche des solutions les mieux adaptées,
- voudrait permettre à l'élève de demeurer dans son lieu de vie habituel.

Cependant, ce travail, notamment parce que « officieux », semble ne laisser que peu de traces, tant en ce qui concerne les interventions menées, leurs finalités, les besoins et attentes exprimés et les projets qui les formalisent.

L'espace-temps de l'accompagnement est plus ou moins développé

- selon les centres d'orientation en fonction de leurs pratiques, de leurs méthodologies et des ressources dont ils disposent,
- en regard de la nature des relations qu'ils ont pu établir avec des professionnels ou des services avec lesquels ils collaborent habituellement ; avec certaines écoles et non d'autres par exemple,
- en fonction de la situation particulière vécue par l'enfant et sa famille, et du rôle que jouent les différents professionnels ou services ; la qualité des échanges, la prise en compte des attentes de chacun, le respect du rythme de chacun sont autant d'indicateurs de la qualité de cet accompagnement,
- selon les circonstances particulières ; l'urgence ou la charge de travail influencent le plus ou moins bon développement de cet accompagnement.

## Espace-temps de l'orientation

L'espace-temps dit de l'orientation est celui qui régleme actuellement la procédure d'orientation.

On y distingue trois étapes :

- La première consiste en des entretiens ou examens menés par les différents membres de l'équipe pluridisciplinaire du centre d'orientation,
- Leurs résultats alimentent le protocole dont la rédaction est la deuxième étape,
- L'avis d'une orientation vers un type d'enseignement spécial clôture le temps de l'orientation.

Cet espace-temps de l'orientation est assez bien balisé. Il paraît essentiellement finalisé sur l'identification (le diagnostic) d'une déficience que l'on pourrait qualifier de « principale » et qui en vérité correspond à un type d'enseignement.

Comme observé, cette étape de l'orientation aboutit dans la grande majorité des cas à une entrée dans l'enseignement spécial. Le retour vers une recherche de solutions autres n'est pas évident (ce que nous indiquons par une flèche en pointillé).

Cette étape est sujette à des écrits ; le protocole, l'avis d'orientation. Cependant, on peut s'interroger sur l'utilisation possible des données qui y sont colligées. Les informations que nous avons rassemblées à ce sujet tentent à montrer qu'elles n'ont pas un lien direct avec l'élaboration du projet individualisé (PIA) qui est un espace-temps à part et administrativement indépendant<sup>47</sup>. On peut aussi se demander dans quelle mesure il intègre la richesse du processus qui, dans le meilleur des cas, s'est développé lors de l'espace-temps de l'accompagnement.

---

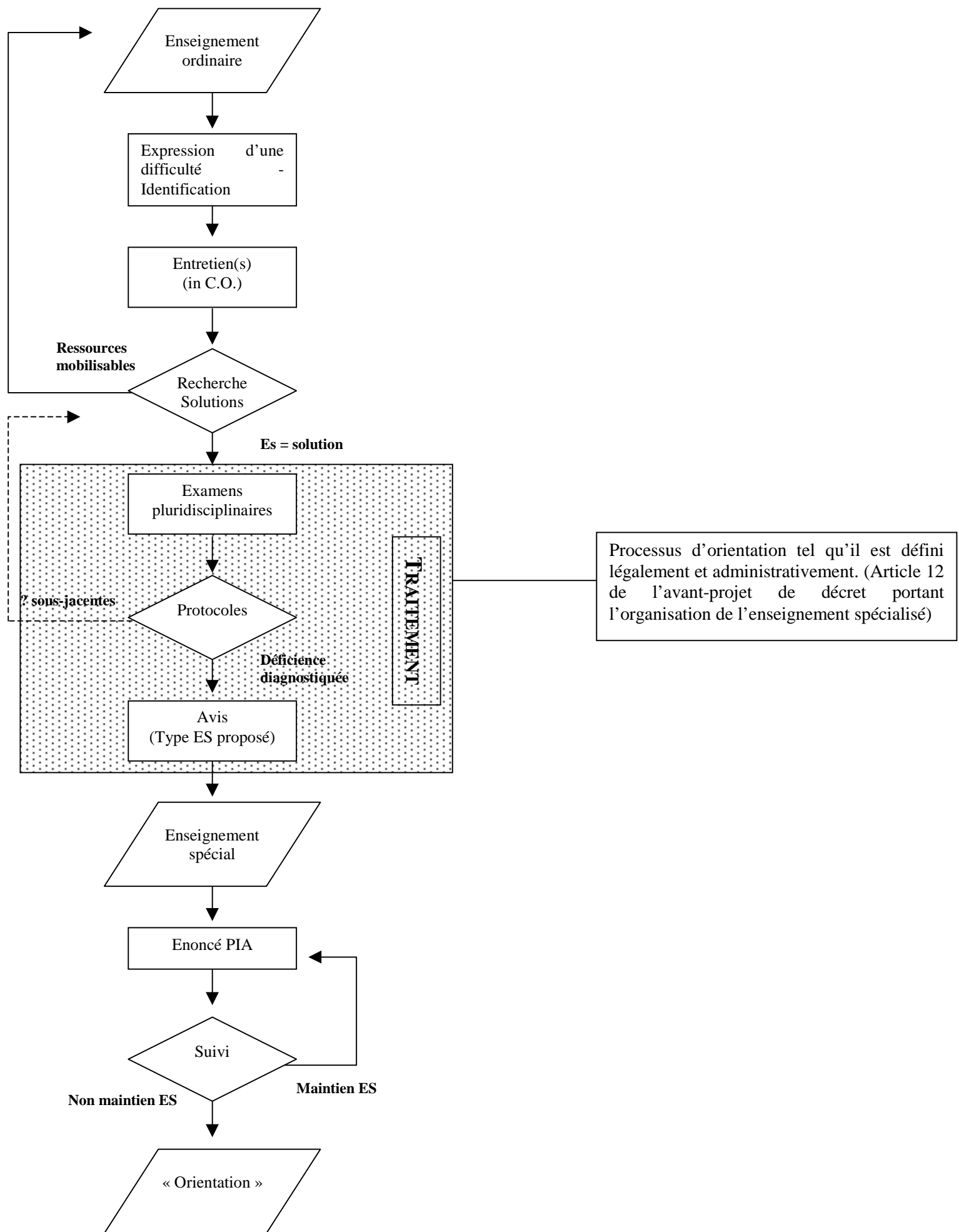
<sup>47</sup> Les résultats de l'enquête menée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécial ne vont pas dans ce sens.

## **L'espace-temps du projet individualisé**

L'élaboration d'un Projet Individualisé d'Apprentissage est circonscrite à un dernier espace-temps géré par l'école d'enseignement spécialisé. La schématisation que nous en proposons est des plus simples : élaboration et suivi en termes d'évaluation. L'acteur principal en est le conseil de classe où collaborent différents intervenants mais principalement (voire exclusivement) attachés à l'école.

Les données dont nous disposons ne permettent pas de dire dans quelle mesure le suivi du PIA permet effectivement une orientation vers une prise en charge d'une nature différente (retour vers l'enseignement ordinaire par exemple) ni s'il tient compte des besoins et attentes des acteurs impliqués dans la situation de l'élève et de sa famille en dehors du contexte scolaire strict. Ces mêmes données ne montrent cependant pas que la richesse systémique qui parfois caractérise le processus de l'accompagnement (espace-temps 1) se retrouve dans le suivi du PIA. Les moyens, le contexte et la finalité de l'espace-temps de l'élaboration du PIA expliquent pour grande partie ceci.

Remarquons que cet espace-temps du projet n'a, selon les données récoltées, que peu de liens fonctionnels avec les autres espaces temps ; exception faite de la situation des centres PMS mixtes.







## **II.5. Proposition d'une modélisation d'une orientation réformée**

La modélisation que nous avons proposée à l'issue de la première année de recherche, se voulait dans l'esprit d'une logique dite « évolutive »<sup>48</sup> qui préconise de viser l'amélioration du fonctionnement structurel sur base des acquis de l'expérience, mais aussi en intégrant ce qui relève de pratiques davantage « officieuses » qui annoncent et justifient un changement.

Notre réflexion nous pousse ainsi à proposer un modèle qui tente

- De tirer profit des pratiques développées jusqu'à présent, qu'elles s'inscrivent dans un cadre réglementaire ou naviguent dans du plus « officieux »,
- De répondre à ce qui est ressenti comme des manques, notamment en regard des principes directeurs énoncés par l'enseignement spécialisé et les modèles théoriques ou conceptuels actuels.

### **Pour un espace-temps continu d'élaboration d'un PAA**

Un premier souci est de créer davantage de liens entre ce que nous avons observé comme des espaces-temps isolés. Au-delà, il s'agit de rendre plus opérationnelle l'idée d'une identification de besoins ou d'attentes spécifiques auxquels une prise en charge adaptée amène des éléments de réponses dans le cadre d'un projet individuel. Nous nous référons bien entendu au cadre conceptuel développé au premier chapitre.

Pour ce, la proposition est d'envisager un espace-temps continu qui débute au moment de l'expression d'une difficulté ou de l'identification d'une situation vécue comme difficile par un élève et son entourage. Face à une telle situation, trois démarches sont à mener, selon des modalités pouvant varier en fonction des cas :

- Rassembler les informations disponibles qui éclairent la situation
- Rencontrer les acteurs y étant impliqués ; élève, parents, enseignants, autres professionnels
- Confronter les besoins, attentes et intentions des uns et des autres

Ces démarches alimentent cet espace-temps d'élaboration du projet d'accompagnement adapté, formalisé par une méthodologie et un dossier afférent. L'enregistrement des données récoltées, de leur traitement et des intentions auxquelles elles aboutissent en est une règle essentielle.

L'analyse de la situation, sur base de cette « triplète Information/Acteur/Confrontation » est censée s'accompagner d'une identification des ressources disponibles ou mobilisables. La finalité est une recherche des solutions plus larges qu'une orientation systématique vers l'enseignement spécialisé. Ce principe guide la formalisation d'un projet d'accompagnement adapté (PAA).

Dans toute dynamique de projet, il est essentiel que son suivi passe par des étapes d'évaluation. Selon la modélisation proposée, celle-ci peut soit aboutir à la poursuite voire l'évolution du PAA, soit appeler que des informations plus spécifiques soient rassemblées. Il importe que dans ce cas, les motivations d'examen ou de testings complémentaires soient

---

<sup>48</sup> Nous précisons au chapitre IV ce que nous entendons par « logique évolutive » lorsqu'il s'agit d'observer la portée d'une réforme d'une politique sociale.

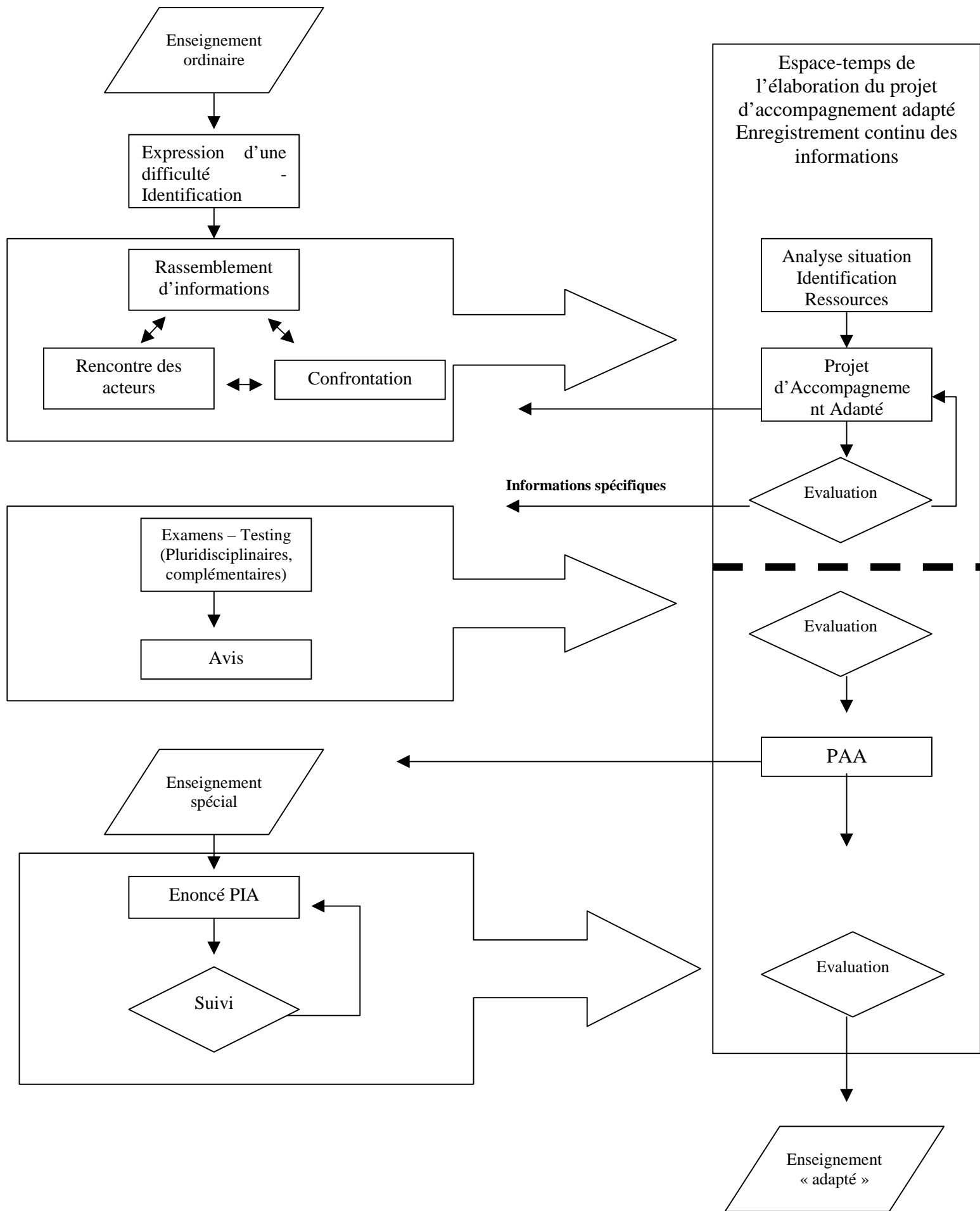
précisées. Le sens explicite de toute intervention est un gage de qualité et de pertinence de celle-ci.

La phase d'examen et de testing, menés par des professionnels attachés à un centre agréé, pourrait être réfléchi selon des modalités proches de ce qui aujourd'hui se développe dans les centres d'orientation agréés. Le principe de motivation des examens entrepris introduit cependant une nuance importante. Cette phase aboutit à un avis (transdisciplinaire selon le cas) qui vient enrichir le dossier qui se construit dans cet espace-temps de l'élaboration du PAA.

Sur base de cet avis, et en tenant compte de l'évolution de la situation de l'enfant, le PAA évolue. Il peut le cas échéant soumettre une proposition d'orientation vers l'enseignement spécial. D'autres options doivent pouvoir être envisagées.

Dans la condition d'une orientation vers l'enseignement spécial, un Projet Individuel d'Apprentissage (PIA) sera élaboré par le conseil de classe. Ce conseil pourra exploiter les données jusqu'à présent réunies sous le dossier PAA. En tant que tel le PIA devrait enrichir le PAA, mais ne pas s'y substituer. Le PIA devrait en quelque sorte être perçu comme un élément constitutif d'un PAA plus global. Le suivi du PIA se fera au sein de l'école d'enseignement spécialisé. L'évaluation, programmée, du projet d'accompagnement adapté viendra directement interroger la pertinence d'un maintien dans l'enseignement spécialisé (sur base entre autres des informations issues du suivi du projet individuel d'apprentissage). Cette évaluation devrait orienter l'élève vers une formule d'enseignement la plus adaptée à sa situation et aux attentes des acteurs qui y participent.

Le schéma de la page suivante présente le principe d'une formalisation d'un espace-temps continu d'élaboration du projet d'accompagnement adapté.



## **II.6. Questions débattues**

Au terme de la première année de recherche, nous avons soulevé une série de questions qui se posaient au-delà de nos conclusions. Ces interrogations appelaient un débat, qui a notamment eu lieu lors d'une réunion avec le comité d'accompagnement.

Nous avons alors relevé cinq axes de discussion :

- A propos du saut procédural envisagé
- A propos du degré de liberté du changement possible
- A propos d'un outil transversal (procédures)
- A propos de l'évolution des rôles et fonctions
- A propos d'une programmation d'un changement

Ces cinq axes de discussion ont été d'actualité tout au long de la seconde année de recherche, et le demeurent largement aujourd'hui encore. Nous y reviendrons de manière plus systématique lorsque nous explicitons les raisons d'évolution de l'outil initial et l'aboutissement à un outil moins « encombrant ». Retenons dès à présent que ces cinq problématiques ont largement alimentés les débats que nous avons pu avoir avec les équipes des centres PMS lors de la présentation et l'expérimentation de l'outil initial.

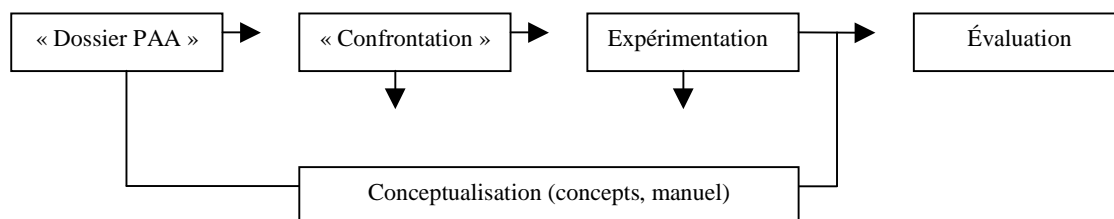
### III. Développement de la seconde année de recherche

#### III.1. Procédure programmée

Au terme de la première année, nous avons programmé la poursuite du travail selon cinq axes :

- 1 Formalisation d'un dossier PAA
  - Précision d'une méthodologie d'approche des situations cliniques
  - Construction d'un dossier afférent qui permettrait un enregistrement des différents niveaux d'informations rassemblées
- 2 Confrontation à des avis d'utilisateurs potentiels
  - Présentation à des professionnels attachés à des centres d'orientation et de l'enseignement du processus d'élaboration d'un PAA et de l'outil réfléchi
  - Recueil d'avis et évolution de l'outil
- 3 Expérimentation
  - Utilisation de la méthodologie sur base de situations vécues par des centres d'orientation volontaires
  - Suivi au plus proche des situations ; rencontre de l'ensemble des acteurs
  - Accompagnement à l'utilisation de la méthodologie
- 4 Évaluation
  - Tâche de clôture de la recherche
  - Évaluation à la fois en termes de procédure (maniabilité du dossier PAA, pertinence, accessibilité, etc) et de processus (freins, ressources et moyens à mettre en œuvre pour l'actualisation du changement préconisé)
- 5 Conceptualisation
  - Tâche transversale
  - Conception et rédaction d'un manuel comme support à l'outil « Dossier PAA »
  - Précision des concepts référents

Le schéma général est le suivant :



### **III.2. Procédure effective**

Dans les faits, la procédure a suivi le schéma général programmé, mais une série d'adaptations se sont imposées. Elles sont particulièrement informatives des enjeux sous-jacents.

On peut retenir trois temps importants dans la procédure d'expérimentation et l'évolution de l'outil :

- Premièrement, lors de la présentation de l'outil à un ensemble d'experts (notamment les membres du comité d'accompagnement), une série de remarques ont déjà été formulées :
  - Globalement, il y avait accord sur le fond et notamment sur la pertinence des informations susceptibles d'être recueillies par l'outil ;
  - Plusieurs experts ont exprimé leur réticence face à la lourdeur que dégageait l'outil ;
  - Il était aussi plusieurs questions quant à l'évolution possible des rôles et des fonctions des centres PMS, ou du moins de l'évolution que semblait sous-entendre une application stricte du modèle proposé par les chercheurs. Cependant, les experts n'étaient pas insensibles aux observations produites par l'équipe de recherche ;
  - Les circonstances d'utilisation in fine de l'outil ont nourri plusieurs débats. Qui est susceptible d'utiliser l'outil : l'école ordinaire, l'école spéciale, le centre PMS, les familles... ? Dans quels types de situation, devrait-on avoir recours à l'outil : Qu'entend-on par un « élève en situation problème » ? Comment faire évoluer le cadre légal actuel pour permettre une utilisation de l'outil, à moins qu'il ne faille réfléchir à l'inverse ?
  - Enfin, plusieurs se questionnaient sur l'accueil que les équipes des centres PMS réserveraient à l'outil et la méthodologie qui le soutient, avec toutes leurs implications. La conclusion partielle était qu'il fallait nécessairement passer par une phase d'expérimentation afin d'obtenir des éléments de réponse aux questions soulevées par l'outil, et de mieux considérer les usages qui pourront en être faits et leurs implications.
- Dans un second temps, nous avons présenté l'outil aux équipes qui allaient être amenées à l'utiliser pour la phase d'expérimentation. Les inquiétudes des équipes rejoignaient globalement les avis des experts. Les limites pressenties par les équipes ont effectivement amené des difficultés d'expérimentation. Comme nous le développons dans « Bilan des rencontres », les premières critiques sur l'outil se sont exprimées en termes de lourdeur, de difficultés de mobilisation des acteurs et d'inadéquation de la période de l'année pour les situations d'orientation. Ceci eut notamment pour conséquence que le suivi des équipes durant la phase d'expérimentation s'est pour l'essentiel consacré à réfléchir une évolution progressive de l'outil.
- Le troisième temps (rencontre finale) devait initialement se centrer sur une évaluation globale de l'utilisation de l'outil. En définitive, il a semblé plus pertinent de présenter aux équipes la version modifiée de l'outil et de récolter leurs avis. Les membres des équipes ont généralement accueilli l'outil de manière favorable. La nouvelle version leur a semblé correspondre davantage à leur réalité. Surtout, ils avaient le sentiment que l'évolution de l'outil avait pris en considération leurs remarques. Ils considèrent ainsi que leurs avis ont favorablement influencé la version finalement proposée et qu'il devenait praticable. Enfin, les équipes, et principalement les équipes qui, depuis le début, adhèrent au modèle de réflexion proposé, ont exprimé leur souhait d'utiliser cet outil dans sa version modifiée.

### **III.3. Bilan des rencontres**

#### **Cadre général de l'expérimentation**

##### *Centres PMS partenaires*

Neuf centres ont participé à la phase d'expérimentation de la méthodologie :

- Les quatre centres PMS Communaux de Liège
- Le centre PMS de la Communauté française de St-Gilles
- Le centre PMS Communal de St-Gilles
- Le centre PMS de la Communauté française de Virton
- Le centre PMS Libre de Binche
- Le centre PMS IV de la Province du Brabant Wallon à Court-Saint-Etienne

La majorité des centres avaient participé à la première phase de la recherche.

Exception d'une situation, la direction du centre était présente lors des rencontres. Elle était accompagnée d'un ou de plusieurs membres de l'équipe.

##### *Expérimentation imaginée et proposée aux centres PMS*

Lors d'une première rencontre auprès des centres PMS partenaires, nous avons présenté la méthodologie et nous avons défini le cadre et les objectifs de l'expérimentation.

Chaque centre était invité à choisir une à trois situations pour lesquelles il se trouvait interpellé. Les critères de choix des situations étaient :

- Situations non simples, sans solution a priori
- Situations suivies depuis peu ou faisant l'objet d'une nouvelle interpellation
- Situations pour lesquelles on suspecte ou envisage une nouvelle orientation (vers l'enseignement spécial par exemple)
- Âge sans importance
- Type d'enseignement, sans importance
- Situation où idéalement plusieurs acteurs sont susceptibles d'être interpellés

Une fois la situation choisie, un membre de l'équipe devait être désigné pour coordonner l'application de la méthodologie pour cette situation. Il était demandé à l'équipe de compléter les parties qui lui revenaient et à diffuser les parties destinées aux autres acteurs engagés dans la situation et que l'équipe jugeait intéressant d'interroger. Il était de plus demandé au coordonnateur de tenir un journal de contact qui préciserait notamment le temps mobilisé ainsi que les remarques émises par les acteurs quant à l'application de la méthodologie. Enfin, il précisait les éventuels freins dans le bon développement de la situation.

Lors de la première rencontre, nous avons donc présenté aux membres de l'équipe les différents objectifs de la phase expérimentale ainsi que les inévitables limites qui se poseraient :

- Au vu de la brièveté de l'expérimentation (suivi des situations dans un laps de temps réduit), les résultats obtenus se confronteraient inévitablement à plusieurs limites :
  - L'impossibilité d'un suivi sur du long terme des situations ne permettrait pas d'évaluer quels pourraient en être les effets sur la qualité de prise en charge des besoins de l'élève et des acteurs engagés dans la situation.

- Le nombre de situations expérimentales serait de fait limité. Les conclusions ne permettraient dès lors pas de tirer des enseignements généralisables.
- L'expérimentation devrait cependant permettre :
  - D'identifier les freins et les obstacles quant à la lisibilité et l'applicabilité de la méthodologie et son accessibilité pour l'ensemble des acteurs
  - D'identifier l'intérêt général et l'utilité du questionnement soutenu par la méthodologie (en tenant compte des remarques précédentes).
- La finalité générale de l'expérimentation était de déboucher sur des propositions en termes de :
  - Implication d'une future utilisation de la méthodologie sur l'organisation générale de l'orientation vers l'enseignement spécial
  - Identification des moyens nécessaires à l'application de la méthodologie et les conditions nécessaires à l'utilisation de l'outil ; moyens humains, organisationnels et méthodologiques.
  - Élaboration d'une phase d'implantation large de la méthodologie, de diffusion et de formation à l'outil, et d'évaluation large de son application (sens général et enjeux sous-jacents). Entre autres, devraient être questionnés les liens possibles ou nécessaires à construire avec les secteurs connexes à l'enseignement (Aide à jeunesse, aide sociale, ...) et les modalités générales à la mise en place d'une autre philosophie de l'analyse des besoins et de leur prise en charge des bénéficiaires.

Enfin, nous proposons de suivre les équipes de la manière suivante :

- Une rencontre intermédiaire était programmée. Elle serait animée sur base d'un questionnaire. Elle se centrerait sur le suivi de chacune des situations expérimentées par les équipes des centres PMS.
- Une rencontre de clôture était également envisagée en fin d'expérimentation. Elle aborderait davantage l'utilisation de la méthodologie de manière globale, sans une référence systématique à chaque situation.
- Tout au long de l'expérimentation, les chercheurs restaient à la disposition des centres pour l'accompagnement des situations ou toute démarche utile à la bonne application de la méthodologie.

### ***Expérimentation face aux contraintes du terrain***

Les rencontres se sont déroulées de janvier à juin. Plus précisément, tous les centres ont été rencontrés une première fois avant les vacances de Pâques et une seconde fois en fin d'année scolaire.

Le cadre général d'expérimentation tel que nous l'avons imaginé n'a pas pu être respecté de manière stricte, et ce pour plusieurs raisons :

- La période n'était pas favorable à notre cadre d'expérimentation. Tout d'abord, et comme nous l'avons déjà souligné, le temps d'expérimentation court ne permettait pas de suivre les situations de manière longitudinale. Ensuite, notre méthodologie se prêtait davantage à une situation nouvellement introduite ; or, les centres PMS ont évoqué le fait que ces situations étaient plus fréquentes à d'autres moments de l'année. Les interpellations qui



leur arrivent en fin d'année doivent quant à elles être traitées davantage dans l'urgence. A priori, les centres estimaient que l'outil appelait une intervention plus posée.<sup>50</sup>

- Deuxièmement, les centres PMS ont évoqué leur planning chargé. La méthodologie ne constituait pas une priorité pour eux. Il est vrai que l'on peut concevoir que la méthodologie appelle une autre organisation du travail. Cette modification organisationnelle est coûteuse en temps.
- Dans le même esprit, la méthodologie appelle une mobilisation autre des acteurs. Or, cette mobilisation constitue une apparente difficulté.
- Enfin, les centres PMS ont émis la crainte de se voir privés d'une part de leur liberté de choix méthodologiques.

Pour ces diverses raisons, le cadre de l'expérimentation s'est trouvé modifié. Globalement, l'expérimentation a mobilisé les acteurs dans des discussions de fond. La réflexion sur base de situations concrètes n'était qu'une partie du contenu des rencontres, et notamment de la rencontre intermédiaire.

Ces débats ont facilité une restructuration progressive de l'outil. Les dernières rencontres furent notamment l'occasion d'en présenter une seconde version largement modifiée.

---

<sup>50</sup> Nous reviendrons par la suite sur cette notion d'urgence.

## **Analyse de l'outil à travers son utilisation sur base de situations concrètes<sup>51</sup>**

Comme nous l'avons dit, les discussions avec les équipes des centres PMS ne se sont pas focalisées sur l'analyse des situations concrètes. Sur base de la lecture des dossiers complétés par les équipes, nous avons cependant regroupé une série d'informations que nous compilons ci-dessous. À noter également que parmi les dossiers remplis, tous n'ont pas été complétés dans leur intégralité. Nous pouvons émettre différentes hypothèses à ce niveau, sans pouvoir en retenir une en particulier : manque de temps ? difficulté à s'approprier certaines parties de l'outil ? manque de possibilité de prendre du recul ? difficulté de mobiliser les acteurs ? temps d'expérimentation trop court pour finaliser ? etc.

### ***Concernant le choix des situations***

Les situations choisies concernent des enfants d'âge primaire (6 à 8 ans).

Ces enfants sont dits « en difficultés scolaires » pour les raisons suivantes : manque dans les acquis de base (lecture, écriture, calcul) ; problème d'attention et de concentration ; trouble de la compréhension ; retard dans le développement psychomoteur , etc.

Souvent, dans les situations reprises, le contexte familial est jugé problématique et entrave la relation parents/école.

### ***Concernant le contenu des dossiers***

#### Partie 1 : Identification de l'élève

Dans le premier encadré (information sur la situation familiale), on retrouve la composition de la famille, des informations concernant la profession des parents, des informations concernant l'absence d'un parent, une éventuelle séparation ou un divorce.

Aucun dossier ne contenait de génogramme.

Le deuxième encadré (parcours scolaire) est souvent bien détaillé.

Par contre, on trouve peu d'informations sur la situation médicale (troisième encadré). Il est difficile de nous prononcer sur une raison précise pouvant l'expliquer : Est-ce lié à un manque d'information provenant du médecin ? N'y avait-il réellement aucune donnée jugée pertinente ? etc.

#### Partie 2 : Projet PAA – Résumé

- Pour décrire la situation globale, les professionnels évoquent principalement les difficultés de l'élève ainsi que d'éventuelles prises en charge déjà établies. Plus rarement, on parle des intérêts de l'enfant. Les professionnels décrivent la situation de l'élève et non du contexte plus large, notamment familial. Y ont-ils accès ? Considèrent-ils ces données comme moins pertinentes ?
- Au niveau des décisions, la situation globale attendue souligne l'idée d'un enseignement plus adapté, plus individualisé. Un second aspect se centre sur les notions de confiance en soi, de maturation, d'amélioration des performances. Au niveau des objectifs plus précis,

---

<sup>51</sup> Les membres du comité d'accompagnement ont à leur disposition une copie de la première version de l'outil.

on trouve une grande diversité en fonction des situations analysées. On peut enfin classer les ressources mobilisables en trois types : référence aux personnes pouvant être ressources ; référence aux types d'activités à mettre en place ; référence à la façon d'appréhender l'élève. À noter que les professionnels ont rarement distingué les objectifs ou les ressources dans les milieux familial et social.

- Programmation de l'évaluation et du suivi : les professionnels citent les tests ou entretiens qui serviront de modalité d'évaluation. Les parties concernant le suivi, l'évaluation et l'évolution globale de la situation ont été rarement complétées. Faut-il l'expliquer par un manque de clarté ? Cette partie a-t-elle été perçue comme redondante ? Le temps limité d'expérimentation peut-il expliquer que cette dernière partie soit laconique ?
- Les « décisions prises » font référence à la mobilisation de nouvelles ressources (orientation vers l'enseignement spécial, école des devoirs, prise en charge logopédique...)

### Partie 3 : Analyse de la situation par le centre PMS

- Interpellation originelle : La distinction entre les questions « quoi ? » et « pourquoi ? » n'est pas apparue claire.
- Historique : Les événements retenus font référence aux difficultés de l'enfant ainsi qu'aux suivis déjà mis en place. Ces informations se retrouvaient déjà en partie dans la description de la situation actuelle globale (partie 2 du dossier). Est également fait référence aux évaluations, bilans, rencontres et observations antérieures. Les rapports auxquels on peut se référer sont généralement spécifiés. Pour une seule situation, il est fait allusion au contexte familial.
- Carte des acteurs : Les acteurs pris en compte sont la famille, l'école (enseignant et direction), d'autres professionnels (infirmière sociale, centre de guidance). Une seule fois, le centre PMS se situe sur la carte, dans la rubrique intitulée « social ». Les acteurs repris sur la carte sont ensuite identifiés de manière plus précise dans l'encadré suivant.
- Analyse de la situation à proprement parlé :  
Des difficultés de compréhension sont apparues pour certains items<sup>52</sup>.

- Milieu scolaire

En ce qui concerne **la situation actuelle**, une description est généralement donnée de la situation en fonction du secteur interrogé mais il s'agit généralement d'une description assez brève.

Au niveau **des attentes des différents acteurs**, seulement deux dossiers reprennent les attentes des différents acteurs (parents/enseignant) et les différencient en fonction du domaine interrogé. Globalement, on trouve au niveau des réponses à cette question l'idée d'une orientation vers un enseignement plus individualisé (assimilé à un enseignement spécial). Cette réponse est généralisée pour toutes les rubriques et il n'y a pas de distinction faite entre les attentes des différents acteurs.

---

<sup>52</sup> Ces items ont fait l'objet d'une reformulation lors de la restructuration de l'outil.

En ce qui concerne **les interventions existantes et les ressources à exploiter**, très peu d'informations sont généralement fournies.

- Domaines de qualité de vie

La remarque précédente au niveau du milieu scolaire est valable pour les domaines de qualité de vie.

Pour les items de qualité de vie, on voit apparaître un plus grand nombre de « ne sais pas » ou « sans objet » excepté pour les domaines qui touchent aux apprentissages et à la dimension cognitive. Par contre, les autres acteurs donnent davantage d'informations sur les domaines de qualité de vie. Faut-il dès lors penser que les centres PMS ont plus difficilement accès à une vision globale des situations ?

- Proposition

- Pour l'élève : C'est pour cet acteur que le plus de données sont fournies. Elles concernent le type d'enseignement (idée d'individualiser, de travailler au rythme de l'élève), l'autonomie, la stimulation dans la relation à l'autre et les soutiens par des professionnels extérieurs.
- Pour la famille : les informations concernent l'implication de celle-ci et les attitudes éducatives.
- Pour l'école : les informations touchent au changement d'enseignement.
- Pour les autres professionnels : ce champ est beaucoup moins développé par les centres.

#### Partie 4 : Appréciation de la situation par les acteurs

Les dossiers ont été complétés généralement par l'instituteur de l'enfant. Plus rarement par un parent et un professionnel extérieur (logopède).

- Perception globale de la situation : Les acteurs font généralement deux descriptions parallèles. L'une est centrée sur l'enfant : attitude, comportement en classe, bien-être ou « mal-être », motivation et participation, difficultés pédagogiques, fréquentation de l'école. L'autre se focalise sur la situation familiale : dialogue possible ou non avec les parents, attitude des parents par rapport à l'enfant, problèmes familiaux (parents séparés, présence d'alcool, milieu défavorisé,...).
- Les acteurs identifiés comme pouvant être une ressource sont : les parents, l'école des devoirs, le centre PMS, les enseignants, les surveillants, la direction, le logopède, le bibliothécaire, les autres enfants et l'enfant lui-même.
- Appréciation proprement dite de la situation par les acteurs :
  - Milieu scolaire
- A l'item « **Observations et informations retenues pour le milieu scolaire** », les personnes interrogées reprennent, selon les situations, le parcours scolaire de l'enfant, ses difficultés d'apprentissage, son comportement, son manque de soutien...

- Pour définir leur **apport personnel** dans la situation, les acteurs parlent d'aide individuelle, de remédiations, de plus grande disponibilité, de plus de contacts...
  - Les **attentes par rapport à l'élève** sont exprimées en termes de motivation, de confiance et de dépassement de soi. Des **familles**, les acteurs attendent soutien, aide, support, suivi quotidien et réconfort. Pour les **attentes par rapport à l'école**, les acteurs parlent de remédiation (aide individualisée), d'apprentissages fondamentaux, d'encouragement, d'écoute. Enfin, en ce qui concerne les **autres professionnels**, ils évoquent, parmi leurs attentes, l'idée d'un travail plus spécifique, d'aide logopédique et psychologique, de finalisation des bilans en cours, et la notion de rencontre.
- Domaines de qualité de vie
    - Au niveau des « **Observations et informations principales retenues** », on trouve, selon les situations, la vie familiale, l'implication du ou des parents, les activités extrascolaires, la culture générale, l'attention, la concentration, la mémoire, l'autonomie et l'intérêt de l'enfant, la santé de l'enfant, son comportement.
    - Les acteurs situent leur **apport personnel** en termes de valorisation de l'enfant, d'incitations à l'expression, de développement de son autonomie pour les activités quotidiennes.
    - Concernant les **attentes par rapport à l'élève**, les acteurs évoquent l'expression verbale, la confiance en soi, l'autonomie, l'intérêt. Les **attentes par rapport aux familles** ont trait à leur intérêt pour le travail scolaire de l'enfant et aux prises d'initiatives par rapport au suivi. **Par rapport à l'école**, les attentes concernent la proposition d'autres voies d'apprentissages plus adaptées à l'enfant, les encouragements et le soutien. Enfin, des **autres professionnels**, les acteurs attendent des bilans (par le centre PMS) et des aides spécifiques (logopédique, psychologique, psychomotricité).
  - Remarques générales concernant l'appréciation de la situation par les acteurs :
    - Lorsqu'on interroge les acteurs à propos de la **situation attendue** pour les différentes dimensions, ils ont tendance à décrire la situation telle qu'ils la perçoivent actuellement plutôt que de parler réellement de leurs attentes.
    - Les instituteurs peuvent donner de nombreuses informations concernant leur perception de la **qualité de vie** de l'enfant, contrairement aux centres PMS qui semblaient plus en difficulté pour ce domaine.
    - Nous constatons une **relative adéquation entre les perceptions** des différents acteurs pour une même situation. Certaines divergences apparaissent toutefois, mais globalement, on retrouve une concordance entre les représentations des centres PMS, des instituteurs et des enseignants. Pour une situation, on note cependant une réelle contradiction entre l'analyse de la situation réalisée par un parent et celle réalisée par les autres acteurs.

## Partie 5 : Historique de la situation et Rassemblement des informations.

On peut considérer, étant donné le peu de dossiers reprenant des informations à ce niveau, que cette partie a été omise. Son sens a-t-il été bien compris par les professionnels ? Le temps limité d'expérimentation n'a-t-il pas permis aux professionnels de s'attarder sur cette partie ?

## **Analyse globale de la méthodologie sur base de son application et d'une réflexion plus large**

L'outil, du moins dans sa version première, a reçu un accueil qualitativement différent d'un centre PMS à l'autre. Les discussions et réflexions qui s'en suivirent portèrent pour l'essentiel sur la partie « Appréciation de la situation par les acteurs ».

La partie « Projet d'Accompagnement Adapté » fut particulièrement appréciée par deux centres qui ont notamment insisté sur le fait qu'elle soutient l'état des lieux d'une situation à un moment donné et guide le rassemblement des éléments fondamentaux.

### ***Apports généraux de l'outil et principaux questionnements***

Les apports et les questionnements suivants sont ceux des membres des équipes des centres PMS ayant participé à l'expérimentation et aux discussions des rencontres s'y référant.

Ces apports et questionnements furent mis à profit pour réfléchir la seconde version de l'outil.

#### **Apports**

##### ***- Quant au sens général***

L'outil favorise une vision large et globale sur les situations : à la fois prise de recul et zoom arrière. Il permet d'identifier les domaines qui posent question et guide les interrogations des acteurs. Il propose un systematisme utile.

L'outil pousse à s'inquiéter des représentations que les autres acteurs ont d'une même situation, et permet, le cas échéant, de prendre conscience des éventuelles différences, voire des contradictions.

L'outil pousse à regarder les situations de manière plus complexe, il évite une vision trop linéaire et réductive.

#### **Questionnements**

Si l'outil permet une observation large et systématique, on peut judicieusement se demander jusqu'à quel point il est utile ou pertinent d'observer ? Jusqu'à quels détails aller ? Le paradoxe peut être que en observant trop dans le détail, on perd une vision globale.

L'outil suscite la mobilisation des différents acteurs ; il rassemble les visions et énonce les attentes de chacun. Il permet que se clarifient les enjeux liés à une situation et que l'on identifie les ressources disponibles. Il autorise la confrontation des regards et des idées.

L'outil soutient un travail en réseau.

L'outil permet davantage une continuité dans la transmission de l'information ; l'outil devient un vecteur pratique.

Dans le même ordre d'idée, l'outil permet de réunir, de centraliser toutes les informations. Peu de choses sont utilisées à ce jour : trop souvent des informations demeurent dans les « tiroirs » des professionnels. La partie PAA est, sur ce point, particulièrement appréciée.

Si l'idée d'un travail en réseau avec mobilisation des multiples acteurs comme autant de ressources, séduit, elle continue à soulever différentes interrogations :

- Il est des doutes quant à une implication réelle ou possible des différents acteurs, du moins dans toutes les situations. Les centres PMS reconnaissent cependant que la mobilisation et l'implication des acteurs sont tributaires de la mobilisation et l'implication des centres PMS eux-mêmes.
- Dans le prolongement de ceci, la mobilisation des acteurs nécessite un coût en temps et en énergie. Nécessité qui soulève d'autant plus d'appréhensions qu'elle s'ajoute au sentiment général d'être surchargé. Il est certainement une question de priorité et d'organisation générale des services.
- Les centres PMS appréhende l'accueil que les acteurs vont réserver à l'outil. Pour certains, il est la croyance que tous n'iront pas jusqu'au bout : longueur de l'outil originel et préférence de l'oral sur l'écrit.

Cependant, de nombreuses questions se posent à propos des informations pouvant être transmises, et quant à leur destinataire. Les discussions se posent dans le champ de l'éthique. Le secret professionnel est invoqué.

Une question qui subsiste est de savoir quelles informations sont nécessaires à la continuité d'un projet et d'une intervention, et particulièrement dans le cas d'une orientation vers l'enseignement spécial.

Une interrogation générale demeure qui concerne les indicateurs qui décident de l'ouverture d'un « dossier PAA » pour un enfant et non un autre.

- *Quant à l'utilisation pratique*

Il s'agit d'un outil à utiliser dès l'interpellation. Toutes les informations, de l'origine à l'issue d'un projet, peuvent y trouver une place. Dans le cas d'une utilisation en cours d'intervention, il est apparemment le sentiment d'une redondance de l'information, du moins selon la première version de l'outil.

Il s'agit d'un outil que l'on peut utiliser comme une trame d'entretien, comme un guide pour les rencontres avec les différents acteurs : un support de discussion adaptable en fonction des acteurs.

Dans le même ordre d'idées, l'outil rassemble selon un même gabarit les différents avis ou perceptions.

L'outil pousse à « laisser une trace » des rencontres et notamment des rencontres de réseaux.

Il est entendu que l'outil ne remplace pas le protocole actuel : à la fois, il aborde des contenus plus larges et ne donne pas un poids identique à certaines informations contenues dans l'actuel protocole justificatif. Le protocole justificatif est, dans l'outil, repris au rang de l'expertise qui ajoute des informations utiles à la décision.

Le caractère « universel » de l'outil est un avantage. Ainsi présenté, il est destiné à toute situation.

Comme déjà évoqué, certains acteurs ont parfois du mal à passer par l'écrit. Il est parfois plus facile de récolter les différentes informations par de simples prises de contact.

Pour certains centres, en poursuivant une formalisation coûte que coûte, il y aurait le risque de figer les choses.

Parce que l'outil est identique quel que soit l'acteur qui le complète, certaines questions paraissent moins adéquates en fonction de certains acteurs.

Certains items peuvent paraître, en regard de certaines situations, inopportuns ou trop spécifiques.



Les contenus abordés par l'outil sont larges et les domaines abordés semblent pertinents.

L'outil pousse certaines personnes à se poser des questions par rapport à des domaines qui ne sont pas toujours pris en compte. Chacun s'entend pour dire qu'on ne peut se limiter à un seul aspect d'une situation : il importe de contextualiser et singulariser chaque situation, mais le « quotidien » amène une certaine répétition dans la façon d'appréhender les situations.

La manière de compléter et en particulier d'évaluer chaque item (symbolisme de l'échelle et absence de graduation) a été appréciée, notamment par sa clarté.

Certains ont cependant mis en exergue que la lourdeur apparente de l'outil n'est pas un frein à son utilisation dans la mesure où il peut être utilisé de manière souple.

Dans la première version de l'outil, se dégageait une impression de redondance dans les questions abordées. Plusieurs professionnels ont évoqué différents recoupements. De plus, certains domaines paraissaient trop fouillés alors que d'autres ne semblaient pas assez développés.

La formulation de certains items a posé des difficultés de compréhension aux professionnels des centres PMS mais aussi à certains autres acteurs :

- Vocabulaire utilisé
- Manque de clarté et multiples interprétations de certains items
- Problème de la langue maternelle
- Caractère neuf de la demande (manque d'habitude de remplir ce type de questionnaire)
- Difficulté du passage à l'écrit : le langage écrit n'est pas (plus toujours) bien maîtrisé

La première version de l'outil s'est vue, comme le signalaient déjà les discussions préalables, non praticable de part sa lourdeur et son coût en temps.

L'investissement demandé paraissait d'autant plus important que les acteurs ont déjà le sentiment de manquer de temps.

## *Conclusions et suggestions*

Nous pouvons tirer une première conclusion des apports et questionnements concernant la méthodologie. Globalement, les acteurs ont le sentiment d'une certaine pertinence au niveau du sens général de l'outil. Dans un premier temps, l'outil permet de dresser un état des lieux d'une situation et d'amener les acteurs à se positionner. Cela favorise un regard global et un questionnement sur des domaines larges. L'analyse de la situation par les acteurs et la confrontation de leurs perceptions doit alors déboucher sur un projet d'accompagnement. Par rapport au rôle du centre PMS dans le processus, on peut considérer qu'il est appelé à mobiliser les acteurs dans un projet, c'est-à-dire à « donner l'impact » en quelque sorte.

Les équipes des centres PMS nous ont formulé une série de suggestions pouvant guider la restructuration de l'outil :

- Il importe de veiller à ce que l'outil puisse être complété rapidement, sa présentation doit être allégée.
- Les questions doivent être simples, précises et pertinentes. L'ensemble des items doit permettre un balayage large de la situation.
- Comme dit, les questions doivent permettre une perception large de la situation. Le principe est qu'elles peuvent servir de trame dans un entretien dans le cours duquel le professionnel a la liberté d'approfondir certains aspects.
- Par ailleurs, l'outil doit laisser la possibilité à celui qui le complète d'ajouter des commentaires qui précise certaines idées. Selon ce principe, on peut imaginer l'utilisation de questions fermées suivies d'une question ouverte, permettant de préciser.
- Il serait utile de restructurer les domaines abordés. Il semble qu'il faille développer davantage une partie concernant les aspects psychopédagogiques.
- L'accessibilité de l'outil doit être un critère central.

Remarquons que tout comme les discussions, les suggestions ont principalement concerné la partie « Appréciation de la situation par les acteurs ».

## **1. IV. évolution de l'outil**

### **IV.1. Arguments**

L'outil a évolué, dans sa forme et son contenu. Plusieurs arguments ont balisé cette évolution :

- Faire de l'outil proposé un outil accessible, cohérent et pertinent au regard de ses futurs utilisateurs
- Veiller à ce que l'outil soit, in fine, utilisé
- Respecter les principes qui ont conduit notre réflexion et qui ont précédé à l'élaboration de sa première version

### **Accessibilité, cohérence et pertinence**

L'outil fut évidemment réfléchi en chambre. Sa confrontation au regard et à l'utilisation par d'autres a permis de le faire positivement évoluer :

- La forme, notamment le vocabulaire, fut travaillée résolvant ainsi les difficultés de compréhension et rendant l'ensemble plus accessible,
- Dans le même ordre d'idée, une attention particulière fut portée sur la présentation. Les remarques quant à la lourdeur apparente et effective furent largement prises en compte.
- Sur base des échanges avec les équipes des centres ayant participé à l'expérimentation, plusieurs items et diverses questions furent redistribués, afin de donner à l'ensemble plus de cohérence et de mieux mettre en évidence la logique sous-jacente.
- En terme de contenu, plusieurs items et questions ont été soit reformulés, soit supprimés, soit ajoutés.

Ce travail d'évolution, attendu en fait puisqu'il est une des finalités principales de toute expérimentation, a pu se réaliser grâce au concours des équipes des centres PMS. Le résultat proposé semble leur convenir, même si il serait utile qu'il soit mis à l'examen d'une expérimentation plus large et complète.

### **Utilisation : Vers un « plus petit dénominateur commun » ?**

A ce propos, il nous faut relever deux observations :

- La première concerne les « pratiques » et les « modèles de pensée » en vigueur dans les centres PMS. Ceux-ci apparaissent, dès l'instant où l'on s'y attarde, potentiellement très différents les uns des autres. Cela semble tenir à l'histoire du centre et de ses relations établies avec les écoles partenaires, à son contexte social et géographique, aux références théoriques des professionnels qui composent son équipe, à leur expérience, aux types de populations accompagnées, etc. Il est évidemment un respect du cadre administratif et légal, mais son application varie et surtout s'enrichit de pratiques officieuses.

A ce propos, remarquons que c'était une des conclusions de la première année de recherche, avec pour souci de réfléchir à comment officialiser des pratiques officieuses mais profondément utiles et pertinentes dans la recherche de réponses aux besoins des élèves et des autres acteurs engagés dans les situations. Soulignons que c'est précisément le reflet de cette coexistence de deux logiques de conceptualisation et d'évaluation des besoins, logique que nous exposons dans le chapitre I, sous « La question du besoin ».

- La seconde est la revendication, pour partie légitime, d'une liberté de choix méthodologique.

Légitime, parce que l'on peut a priori s'accorder sur le respect méthodologique de tout professionnel. Mais, là n'est pas l'argument fort. Ce qui nous paraît avant tout légitimer cette liberté de choix, qu'il soit théorique ou méthodologique, c'est cette logique de singularité que nous défendons et que l'outil et la méthodologie proposés soutiennent.

Or, c'est aussi selon ce même argument, que nous ne prêtons à cette liberté de choix méthodologique qu'une légitimité partielle au sens où il importe que soient respectés des principes directeurs qui sont autant de conditions favorables à l'actualisation d'un modèle participatif et de cette attitude professionnelle que nous développons sous l'angle éthique, organisationnel et théorique.

L'outil nouvelle version sera, aux dires de tous les membres des équipes rencontrés en fin d'expérimentation, utilisé lors de futures « situations problèmes ». Il le sera (s'il l'est) parce que :

- Il peut, sous cette forme, s'intégrer aux pratiques actuelles sans remettre en cause les liens établis, mais en faisant le pari d'une actualisation de liens ou de logiques parfois différentes, parfois déjà présentes mais auquel l'outil apporte une certaine formalisation ;
- Il est aussi la preuve d'une écoute active de la part des chercheurs, soucieux de défendre leurs observations des pratiques d'orientation et d'analyse des besoins, mais tout autant attentifs à ne pas imposer un outil manquant de sens ou impraticable.

Au-delà de son caractère accessible, l'outil apparaît beaucoup moins lourd. Nous défendons l'idée qu'il n'a pas perdu de son étendue, mais nous n'épiloguerons pas sur ce point. Cette apparence le rend assurément beaucoup plus attrayant.

Comme nous le développons ci-dessous, l'outil s'est, en terme de finalité, pour l'essentiel centré sur le soutien de l'étape du « constat » dans la phase d'élaboration d'un projet. Dans le chapitre I, sous « La question du projet », nous insistons et justifions toute l'importance de cette étape et de ce qu'elle permettait d'engager : approche des ressources et non uniquement des déficits, autres natures de relation avec les bénéficiaires, mobilisation d'une intervention de réseau, etc. En cela, et dans le fait qu'elle réapparaît lors du suivi du projet, elle est une pièce charnière de toute démarche d'élaboration d'un projet.

Cette étape du constat est, comme le montrait la première année de recherche, la partie immergée du travail mené par les centres d'orientation. Recourir à une méthodologie qui y fait explicitement référence favoriserait de mieux officialiser cette partie des pratiques, et de lui offrir un contenant.

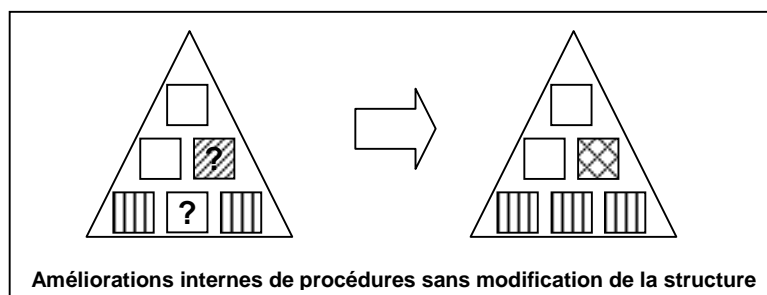
Ces observations pour faire remarquer que si, a priori ce serait le « plus petit dénominateur commun » qui fut pour finir accepté par les centres PMS au vu de pratiques et de modèles de

pensée différents, l'essentiel fut sauvegardé, si l'on considère que l'essentiel est la mise en place de conditions favorables au développement d'une analyse des besoins et d'élaboration de projets individualisés plus en accord avec le modèle de pensée aujourd'hui en vigueur dans l'intervention sociale.

## Respecter un ensemble de principes

Nous avons largement exposé les principes qui sous-tendaient notre réflexion et leur origine. Dans le rapport de la première année, nous évoquions qu'une réforme, comme celle de l'enseignement spécial et dans une moindre mesure celle que soutient ce travail de recherche peut se développer selon trois logiques différentes :

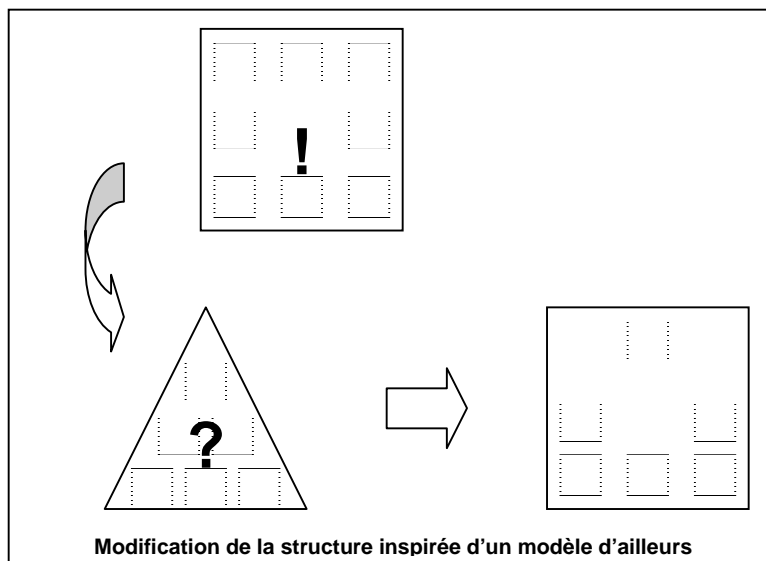
- IV. Une première logique tend à évaluer la situation actuelle en fonction de critères internes au système. Il s'agit globalement de vérifier ce qui fonctionne ou non, et idéalement de proposer des solutions qui pallient les manques identifiés. Dans la problématique qui nous concerne, une démarche s'inspirant globalement de cette logique peut permettre que l'organisation de l'enseignement spécial ou plus précisément les procédures de l'orientation se perfectionnent, mais sans modification réelle de la structure du système et par conséquent sans nécessairement intégrer des concepts ou des valeurs qui vont pour partie à l'encontre de cette structure ou la délégitiment. Est recherchée une amélioration dans les limites du système en place<sup>52</sup>.



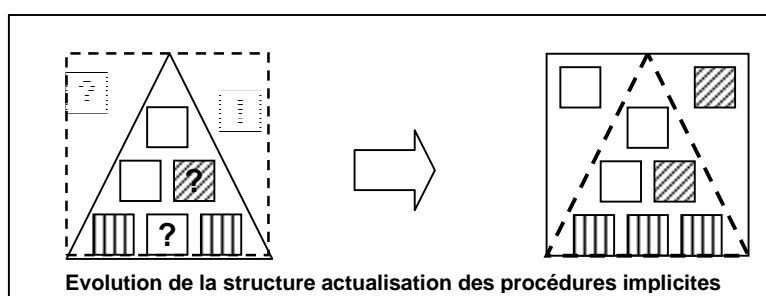
- A l'opposé, il est une logique qui, en s'inspirant de concepts ou de modèles développés par ailleurs, remet profondément en question la structure actuelle du système. Il est alors fait référence à d'autres paradigmes<sup>53</sup>. Dans un tel cas de figure, il s'agit d'envisager une profonde évolution de l'organisation de l'enseignement spécial en adoptant une autre manière de penser cet enseignement et ses principes fondateurs. Repenser la dynamique de l'orientation dans cet esprit trouverait validation auprès de pratiques évaluées par ailleurs, mais il est le danger de minimiser la pertinence et la viabilité des nouvelles procédures.

<sup>52</sup> En référence aux deux logiques et usages du besoin, il s'agirait présentement de renforcer la logique linéaire de l'orientation telle que l'avons appelée (voir le chapitre I « Cadre de réflexion »).

<sup>53</sup> En référence bien entendu au modèle participatif et au saut paradigmatique décrit.



- La troisième logique n'est pas un compromis ou une situation intermédiaire entre deux logiques qui pourraient être perçues comme opposées à l'extrême. Cette autre manière de réfléchir une situation repose sur le présupposé qu'au côté de paradigmes organisationnels officiels et soutenus par la structure coexistent des pratiques qui relèvent de paradigmes différents ; la structure en place (l'enseignement spécial tel qu'il s'organise officiellement) offrant des degrés de liberté relatifs permettant leur actualisation. Dès lors la question est triple. Il s'agit de vérifier de quoi s'alimentent et sur quoi s'appuient ces autres repères qu'ils soient conceptuels, méthodologiques ou autres. Il importe de considérer leur valeur en regard de critères internes au système (la mission de l'enseignement spécial, son esprit, les situations vécues par les élèves et leur famille) et en lien avec des modèles ou systèmes développés par ailleurs. Enfin, il importe de se soucier de faire évoluer la structure présente vers une structure plus riche qui s'appuie sur l'organisation déjà en place. Le souci premier est un enrichissement de la structure.



Ces trois logiques peuvent cohabiter et se concevoir comme trois focales différentes au travers desquelles on analyse une même situation. Elles relèvent évidemment de méthodologies ou d'approches de la problématique différentes, rassemblent des informations qualitativement dissemblables et éclairent les réflexions tout aussi inégalement. Surtout, elles reposent sur des volontés qualitativement autres, et donc engagent dès le départ l'acteur (qu'il soit politique, administratif, usager ou chercheur) qui préfère l'une à l'autre.

L'enquête lancée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécial auprès des écoles de l'enseignement spécial et des centres PMS est assez exemplative d'un questionnaire relevant de la première logique. L'évaluation de la qualité de l'orientation est pour majeure partie évaluée en fonction de la structure actuelle et vise à son perfectionnement<sup>54</sup>.

Le décret de la région wallonne qui inaugure la transformation des actuels Services d'Accueil de Jour pour Jeunes en Services d'Aide à l'Intégration s'est davantage construit selon une logique 2 qui avalise une profonde évolution des pratiques d'accompagnement des jeunes handicapés et de leur famille, même si dans le cas présent il faut relever que le décret avalise une série de pratiques développées sous forme de projets pilotes ou au service d'utilisateurs différents.

Nous avons pour ce qui nous concerne insisté sur le principe général de veiller à ce que la méthodologie et l'outil proposés s'inscrivent dans une évolution des pratiques selon cette troisième logique. Lorsque nous nous arrêtons sur ce qu'est devenu l'outil dans sa seconde version, force est de constater que

- il peut soit soutenir un changement graduel de structure avec l'intégration progressive d'un autre paradigme,
- ou, au contraire, peut se faire très rapidement phagocyter par la ou les logiques en place et n'avoir aucun effet futur sur l'organisation officielle de l'orientation.

A ce propos, le fait que ce soit la partie « Appréciation de la situation » qui ait été la plus travaillée et qui fait l'essentiel de cette seconde version est assez révélateur, mais permet d'alimenter tout espoir :

- parce qu'elle apparaît comme essentiel à l'émergence d'une logique de projet,
- parce qu'est passée « à la trappe » la question du rassemblement des informations et de leur transfert, qui plus encore que la partie projet d'accompagnement individualisé, questionnait en profondeur les logiques des temps d'intervention et des liens opérants entre enseignement ordinaire, centre d'orientation et enseignement spécial.

---

<sup>54</sup> Les questions de l'enquête menée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécial qui concernent directement l'orientation sont au nombre de trois :

« Q.3.2 *L'orientation, par les Centres agréés, vers un type d'enseignement spécial, vous paraît-elle conforme à la problématique des élèves que vous accueillez ?*

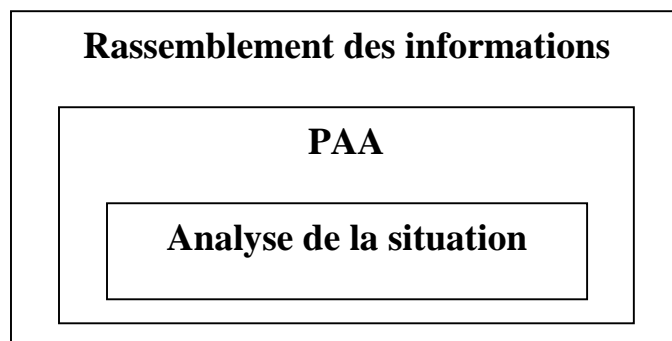
Q.4 *Les modalités de la première transmission des protocoles justificatifs d'admission en enseignement spécial aux écoles et aux centres chargés de la guidance peuvent être appréciés comme suit.*

Q.5 *Le contenu des protocoles justificatifs d'admission en enseignement spécial aux écoles et aux centres chargés de la guidance peuvent être appréciés comme suit. »*

In enquête précitée

## **IV.2. Présentation de la nouvelle version de l'outil<sup>55</sup>**

L'outil tel qu'il se présente dans sa nouvelle version propose trois parties qui se « déploient » selon le schéma suivant :



### **1. Appréciation de la situation**

Comme dit au chapitre II « développement de la seconde année », l'« Appréciation de la situation » est la partie qui fut objet du plus grand nombre de discussions avec les équipes ayant participé à l'expérimentation.

Elle est devenue une partie indépendante, utilisable sans les deux autres. Elle demeure une étape incontournable dans l'élaboration d'un projet d'intervention (ici nommé projet d'accompagnement adapté).

Comme nous l'évoquons dès l'introduction à propos de la question du projet, la question du constat (« Quels constats ? », se référer à « la question du projet », chapitre I « Cadre de réflexion ») est un préalable à toute démarche de projet et toute intervention de réseau. De la dynamique qu'elle engendre, dépendront tant le sens général du projet d'intervention qui s'en suivra, que le « rôle » qui sera reconnu aux bénéficiaires, et la nature des ressources qui seront mobilisées. Nous disions aussi que la question du constat se pose avec une identique pertinence au moment d'évaluer l'évolution de la situation et d'envisager le suivi du projet.

L'« appréciation de la situation » se veut un outil au service de cette question générique des « constats ». Elle s'inscrit dans cet esprit d'une participation qualitativement autre de l'ensemble des acteurs engagés dans une situation. Par ailleurs, elle fait le pari d'une intervention en réseau. Enfin, elle soutient qu'un regard singulier soit posé sur ce qui fait objet d'une difficulté et en facilite l'actualisation. Tous ces aspects furent développés d'un point de vue théorique dans le chapitre « Cadre de réflexion ».

En toute logique, l'outil « appréciation de la situation » s'adresse à tout acteur engagé dans une situation : l'élève lui-même, sa famille, les enseignants, les membres du

<sup>55</sup> Un exemple de la version 2 de l'outil est repris en annexe.



centre PMS, tout autre professionnel, etc. Dans cet esprit, une attention particulière fut réservée à son « accessibilité ».

Notons qu'il est convenu que l'outil peut être utilisé simplement. Il peut être remis à des acteurs avec pour consigne qu'ils le complètent et qu'ensuite une discussion s'engage à son propos, ou il peut être complété dans le cadre d'un entretien où il servira de guide ou de trame.

### **Finalité et buts poursuivis**

L'« appréciation de la situation » sert avant tout de support aux acteurs pour exposer leur perception de la situation vécue comme difficile par un élève ou son entourage. Elle propose ainsi une série d'items à évaluer selon une échelle d'appréciation binaire non graduée. En cela, elle n'est pas un outil d'évaluation au sens d'une cotation, mais davantage un outil « diagnostic ».

Elle poursuit quatre buts principaux :

- Favoriser que chaque acteur
  - élargisse son regard sur la situation actuelle ; items couvrant divers aspects de la situation de l'élève
  - le fasse avec un certain systématisme ; items se voulant généraux mais abordant les situations selon une logique d'un questionnaire dirigé
  - soit amené à mieux circonscrire ce qui, in fine, fait problème dans la situation ; synthèse de ce qui pose difficulté sur base d'un questionnaire systématique
  - propose des premiers éléments de suivi ; expression de ses attentes.
- Mettre en évidence des différences de perceptions entre les acteurs sur base d'items identiques, et permettre qu'un débat s'ouvre entre eux.
- Engager les acteurs dans une logique de projet individualisé. En effet, la rencontre entre les acteurs et la confrontation de leurs perceptions va pouvoir induire l'élaboration d'un projet et d'objectifs partagés (partie PAA décrite ci-après).
- Initier la mobilisation d'un réseau, ce qui implique notamment de se centrer sur l'identification des ressources (se référer au chapitre I : « Cadre de réflexion »).

### **Forme**

L'outil se présente comme un ensemble d'items dont la situation actuelle est à apprécier sur une échelle. Le principe d'une échelle binaire sans graduation est maintenu. Il faut cependant remarquer que le questionnaire soutenu par l'échelle se centre sur l'appréciation actuelle de la situation<sup>56</sup>.

Les items sont rassemblés en trois domaines : Milieu scolaire du jeune, apprentissages et dimensions cognitive, et domaine de la qualité de vie. Au-delà du questionnaire fermé, on trouve quelques questions ouvertes générales.

Le document « Appréciation de la situation » est identique quel que soit l'acteur qui le complète (ce compris centre PMS). Il comprend six pages, ce qui répond au souci

---

<sup>56</sup> Au contraire de la première version où il était systématiquement demandé aux acteurs de préciser leurs attentes pour chaque item (seconde croix évaluant la « situation attendue »).

d'alléger la première version. Une attention particulière a été accordée à rendre cet outil maniable et utilisable.

## **Contenu**

Les items sont rassemblés en trois domaines, qui dépassent la stricte situation scolaire de l'élève : Milieu scolaire, Apprentissages et dimensions cognitives, Domaines de la qualité de vie. Au terme de chacun de ces trois domaines, il est donné à la personne qui livre sa perception de la situation, de préciser d'éventuelles difficultés ou ressources particulières.

Au-delà des items précis et du questionnement à leur propos, il est demandé à l'acteur de situer sa perception globale et les difficultés qu'il retient. Enfin, il a à se positionner concernant ses attentes.

## **2. Projet d'Accompagnement Adapté**

Cette partie a été nettement moins débattue lors des rencontres avec les équipes, contrairement à la partie « Appréciation de la situation » qui apparaissait comme davantage innovante. Nous pouvons retenir cependant qu'elle a globalement suscité un intérêt évident dans la plupart des centres. Elle a aussi soulevé la question des moyens à mettre à la disposition des équipes pour permettre son application. La mobilisation des acteurs, notamment leur participation à une éventuelle « réunion de PAA », est comme nous l'avons déjà souligné, au centre des préoccupations à ce niveau.

Le PAA s'élabore sur base d'une confrontation des perceptions des différents acteurs engagés dans une situation. Il repose sur la phase de rencontre qui suit l'analyse de la situation par les acteurs. Ce document n'existe donc pas indépendamment de la partie "Appréciation de la situation".

La partie PAA doit permettre de répondre aux questions développées dans le chapitre I « Cadre de réflexion » concernant la notion de projet : *Qui ? Quoi ? Quels constats ? Pour qui ? Pourquoi ? Pour quoi ? Avec qui ? Comment ? Quand ? Où ? Que s'est-il passé ? Que se passera-t-il après ?*

### **Finalité et buts poursuivis**

Cette partie vise à :

- Préciser le sens général de l'intervention, notamment en termes d'attentes et de finalités.
- Favoriser la prise de décisions
- Clarifier et formaliser des pistes d'action, en ce comprises les ressources mobilisables.
- Amener les acteurs à s'engager dans un changement. Il s'agit d'inscrire le projet dans le temps, ce qui implique (comme dit au chapitre I) de relier les événements

qui le composent et de prendre en compte l'histoire singulière du sujet. Rappelons toutefois que l'élaboration du projet n'est pas sa réalisation concrète. Il s'agit de l'intention d'un changement. S'engager dans un projet ne signifie pas que les objectifs seront effectivement atteints. Le suivi du projet concerne bien plus le constat de la situation telle qu'elle a évolué (se référer aux remarques à propos de l'évaluation d'un projet).

Deux remarques complémentaires peuvent être formulées à ce stade:

- Dans l'introduction, nous avons évoqué l'idée d'une "intrication de projets". Le lien entre le PAA et d'autres projets, notamment le PIA (Projet Individuel d'Apprentissage) est à mettre en évidence. Nous avons déjà émis l'idée que le PIA pouvait être un composant du PAA et que l'un et l'autre étaient, non pas exclusifs, mais s'alimentaient.
- Au niveau du PAA, les deux logiques d'analyse des besoins (se référer au chapitre I : « Cadre de réflexion », notion de besoin) coexistent. Les expertises des centres PMS (analyse des besoins dans une logique d'accès à l'enseignement spécial) trouvent une articulation avec l'analyse des besoins au service d'un projet individualisé.

### **Forme**

La partie PAA se veut un document court, mais reprenant les informations principales de manière à pouvoir être compris et lu sans référence systématique à l'analyse de la situation plus précise par les acteurs.

Il peut être utilisé à différents moments de l'évolution de la situation. Au moment de l'évaluation, c'est le même document qui est complété, éventuellement sur base d'un nouveau constat de la situation, guidé en cela par l' « Appréciation de la situation ».

Le PAA se présente sous forme d'une série de questions ouvertes de synthèse. Les dimensions importantes sont reprises dans des encadrés pour une présentation claire.

### **Contenu**

Le PAA se compose de quatre parties :

- Dans la *situation actuelle*, il est demandé de faire le point sur la situation telle que perçue actuellement, en distinguant les éléments positifs et les éléments d'insatisfaction.
- La partie *décisions* reprend d'une part, la situation globale attendue et d'autre part, les objectifs et moyens d'actions.
- La partie *ressources* permet d'identifier les partenaires, les interventions existantes et les expertises réalisées.
- Enfin, un dernier encadré concerne le *suivi* et l'*évaluation*.

### **3. Rassemblement des informations**

L'idée générale de cette troisième section est de rassembler les informations concernant la situation et de faire des liens entre les événements, de tracer en quelque sorte « l'historique » de la situation.

Lors des rencontres avec les équipes, cette partie (dans sa forme) a été très peu discutée. Elle n'a d'ailleurs été complétée que rarement, comme nous avons pu le voir dans le chapitre III « Développement de la seconde année ». Cette partie a cependant soulevé la question éthique que nous avons développée dans la partie « Bilan des rencontres ». Au-delà de l'aspect éthique, ce sont des difficultés organisationnelles qui sont posées par le rassemblement des informations. En effet, la continuité que permettrait la transmission des informations trouve difficilement sa place dans le système en place à l'heure actuelle.

Loin d'avoir pu répondre à ces questions larges, nous proposons une forme simple pour cette troisième et dernière partie de l'outil. Les documents et événements répertoriés sont repris dans cette partie dans un ordre chronologique. Une page préalable constitue une sorte de « table des matières ». Elle permet d'avoir un rapide aperçu des documents qui suivent.

### **IV.3. Accueil du nouvel outil par les centres PMS et sens de l'utilisation**

Lors de la dernière rencontre avec les équipes partenaires, nous avons présenté la nouvelle version de l'outil telle qu'elle vient d'être décrite, et nous avons recueilli leurs avis.

Comme nous l'avons dit précédemment, les équipes ont globalement eu le sentiment que leurs remarques et suggestions ont été prises en considération par les chercheurs lors de la restructuration de l'outil.

Les équipes ont émis une série de remarques plus précises concernant les apports qui semblaient se dégager de l'outil version 2. Nous les reprenons ci-dessous en distinguant l'utilisation pratique de l'outil et son sens général. Certains aspects se trouvaient déjà au niveau de l'évaluation du premier outil, mais il nous a semblé opportun de les reprendre à ce stade. Pour terminer, une note sera consacrée aux questions restant en suspens et aux obstacles qui se posent encore à l'heure actuelle.

#### **Au niveau de l'utilisation pratique ...**

- Les équipes accordent une grande importance à la présentation allégée de l'outil. Celui-ci leur paraît également plus clair au niveau de la forme et du contenu. Un aspect non négligeable est que, selon eux, cette présentation concise facilitera l'introduction de l'outil auprès des autres acteurs engagés dans une situation, en ce compris les parents et les enseignants.
- Sa complétion est facilitée ; elle peut être réalisée « sur le vif ».
- L'outil dans sa version modifiée est jugé davantage accessible à l'ensemble des populations.
- L'échelle d'évaluation et ses symboles continuent d'être appréciés.
- Certaines équipes ont souligné l'importance du passage par l'écrit qui permet que les informations soient posées de manière durable.

#### **Au niveau du sens général ...**

- L'outil permet de poser la situation et, au-delà, d'analyser les demandes.
- L'outil permet de réfléchir ensemble à une situation. Il est une base de discussion et un support pour un travail en réseau.
- L'outil permet de guider un entretien, de l'affiner ou de le recadrer.
- On peut obtenir un balayage large de la situation dans la mesure où différentes dimensions sont prises en compte.
- L'outil rassemble les informations et encourage la synthèse des éléments réunis.
- Il permet de formaliser les démarches en leur donnant une certaine structure (souple néanmoins) et en passant par l'écrit.

- Un autre aspect apprécié est l'idée que l'outil laisse une trace du processus et des procédures engagées à un moment donné, ce qui permet une continuité dans le suivi. Certaines équipes, notamment de centres PMS spécialisés, ressentent actuellement un manque au niveau de cette continuité dans la transmission des informations.
- L'outil invite les acteurs à se rencontrer. Les équipes sont particulièrement sensibles à la place donnée aux parents qui deviennent des partenaires. Il est également important d'insister sur la place donnée à l'enfant lui-même.
- Dans le même ordre d'idées, il y a une responsabilisation de l'ensemble des acteurs à travers la méthodologie.
- La concertation entre les acteurs permet de déboucher sur un consensus et sur des propositions nouvelles, des solutions originales.
- La méthodologie favorise la prise de décisions ; elle doit aboutir à des actions concrètes et amener les acteurs à se positionner.

### **Obstacles et interrogations qui demeurent ...**

- Quitter des démarches existantes déjà bien installées, voire devenues routinières, pour adopter de nouvelles pratiques ne paraît pas simple. Le changement pourrait être perçu comme un réel bouleversement. Toutefois, la méthodologie et l'outil tel qu'il est conçu ne semblent pas incompatible avec le fonctionnement actuel des services. De plus, étant donné l'accueil réservé jusqu'ici à la dernière version de l'outil, on peut penser que celui-ci pourrait trouver sa place.
- Un constat a pu être fait quant aux distinctions qui apparaissent dans les pratiques d'un centre à l'autre. Ces différences sont influencées notamment par les populations desservies, par la collaboration possible ou non avec les acteurs, par les choix méthodologiques, par la situation géographique du centre, par les modèles théoriques de référence, etc. Les différences de pratique vont entraîner des types de prise en charge divers et donc influencer l'orientation.
- Certaines équipes ont exprimé l'idée que le système actuel est « bloqué », « figé », ce qui laisserait peu de place à l'implantation d'un changement au niveau des pratiques.
- Les interrogations d'ordre éthique concernant la transmission des informations demeurent. La question du secret professionnel n'a pas trouvé de réponse et le débat reste ouvert.

Malgré ces questions et obstacles apparents, les équipes ont montré un enthousiasme certain face à l'outil dans sa version modifiée. Ils adhèrent globalement à la méthodologie qui le sous-tend. Plusieurs ont d'ailleurs exprimé leur volonté d'utiliser cet outil lors de nouvelles interpellations, dès le début de la prochaine année scolaire. Toutefois, il semble actuellement nécessaire de passer par une période de diffusion de l'outil de manière à ce que d'autres équipes puissent s'approprier la méthodologie et émettre leurs avis. Si un temps n'est pas consacré pour cette diffusion large, le risque est grand que les équipes se voient imposer un outil qu'elles n'ont pas pu s'approprier. L'outil pourrait dès lors difficilement être appréhendé selon son sens profond, c'est-à-dire soutenu par une méthodologie et un modèle de référence. L'autre option serait que l'outil subisse un classement vertical... A ce propos, nous ne saurions qu'insister sur les « Arguments » développés à propos de l'évolution de l'outil vers son actuelle version (voir le premier point du présent chapitre).



## V Conclusions et suivis

### V.1. Bilan d'une réflexion

Au terme de ce rapport qui, lui-même, clôture deux années de travaux, il semble opportun de dresser un état des lieux de la question de l'orientation vers l'enseignement spécialisé telle qu'elle fut posée et que nous avons souhaité la traiter.

Schématiquement, deux cadres généraux ont conditionné notre réflexion :

- Le premier est celui des pratiques actuellement développées par les centres agréés pour l'orientation vers l'enseignement spécialisé. Ces pratiques, nous les avons approchées au travers des questionnaires, rencontres et sur base d'analyse de cas.
- Le second est celui d'un modèle de pensée, et des concepts s'y rapportant, qui réfléchit l'approche des situations de handicap et oriente la question sociale et les interventions auprès des personnes dites en besoin.

Ces deux cadres de réflexion ne sont pas indépendants l'un de l'autre. Comme nous nous en sommes expliqué, le second a guidé les observations posées sur le premier, tandis que le premier alimente le second et ce bien au-delà du cadre de cette recherche.

### L'outil face à la dynamique de l'orientation vers l'enseignement spécialisé

À l'issue de la première année de l'étude, nous proposons de schématiser l'orientation vers l'enseignement spécial selon trois espaces-temps « isolés » (se référer aux pages 42 et suivantes). Comme nous l'expliquions, cette schématisation est supportée par le cadre administratif en place, mais contestée ou du moins interrogée par les pratiques des divers centres d'orientation qui, sans « trahir l'esprit de la loi », n'ont pas manqué de mettre en place des moyens et des méthodes qui offrent des réponses jugées plus adaptées aux situations des élèves qu'ils accompagnent. Dans le prolongement de cette observation, nous proposons de réfléchir un espace-temps qui formaliserait du lien entre ces trois temps d'intervention et, surtout, soutiendrait une dynamique de projet (voir les pages 46 et suivantes).

Comme nous l'avons souligné, l'outil en définitive proposé, s'est principalement focalisé sur le temps du constat, veillant à conduire au mieux l'appréciation de la situation que vivent un élève, sa famille, des enseignants et d'éventuels autres acteurs. On peut convenir que cette situation est jugée suffisamment problématique pour que l'on s'en inquiète et que l'on estime qu'elle ne peut plus durer en l'état : une analyse des difficultés paraît nécessaire, les attentes de chacun sont à écouter, d'autres ressources doivent être mobilisées. Le projet d'accompagnement qui naturellement émane de cette appréciation de la situation a alors pour principales finalités :

- De clarifier les représentations de chacun quant à la situation du moment
- De s'accorder sur la direction que l'on emprunte pour quitter cette situation
- De s'inquiéter des ressources mobilisables et à mobiliser pour emprunter le chemin ainsi tracé
- De s'entendre sur les rôles de chacun



En référence aux processus d'orientation exposés, l'actuel et le proposé, l'outil ne répond que partiellement aux attentes, mais peut, selon nous, participer à un changement qualitatif appréciable.

En effet, il faut concéder qu'il n'apporte pas de réponse satisfaisante à cette proposition de réfléchir cet espace-temps continu d'élaboration d'un projet d'accompagnement adapté. La partie « Rassemblement des informations » est réduite à une expression minimale, mais surtout n'a jamais véritablement été réfléchi avec les acteurs du terrain de telle manière qu'elle aurait pu évoluer vers une forme utile et utilisable. On peut, sans trop s'avancer, reconnaître que cette réflexion sur les liens entre les temps de la prise en charge, le principe d'une intervention en réseau et les transferts d'informations, soulève des enjeux ressentis comme « fondamentaux » sur lesquels nous revenons ci-dessous, et que les débats ne pourront s'installer qu'avec progressivité, se développant sur un temps dont notre étude n'a pu bénéficier. L'outil se voit ainsi confiné à un espace-temps, mais cette remarque doit être nuancée.

Notons ainsi que l'outil tel qu'il se présente peut utilement s'appliquer dans des situations d'enseignement variées :

- L'enseignement ordinaire pour des élèves présentant des profils et des difficultés diverses. C'est dans cet esprit qu'il fut réfléchi et les remarques des professionnels ayant participé à la phase d'expérimentation confirment sa portée généraliste.
- Dans le prolongement de ceci, l'outil peut servir de base de discussion lors d'accompagnement de processus d'intégration d'enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire. Notre expérience dans le domaine et des discussions critiques avec plusieurs professionnels intervenant dans de tels contextes nous confortent dans cette idée.
- Enfin, l'enseignement spécialisé peut, selon l'avis de membres de centres PMS spécialisés et de directeurs d'école, recourir à un tel outil soit pour la préparation des projets d'apprentissage individualisés (PIA) soit plus spécifiquement face à une situation jugée difficile.

Cette qualité généraliste de l'outil peut apparaître à certains comme un manque mais facilite son usage tout en favorisant une diffusion large et un partage de méthodes apparentées. Ceci peut, à terme, renforcer des liens de cohérence entre des espaces-temps différents que sont éventuellement conduits à traverser un élève et sa famille.

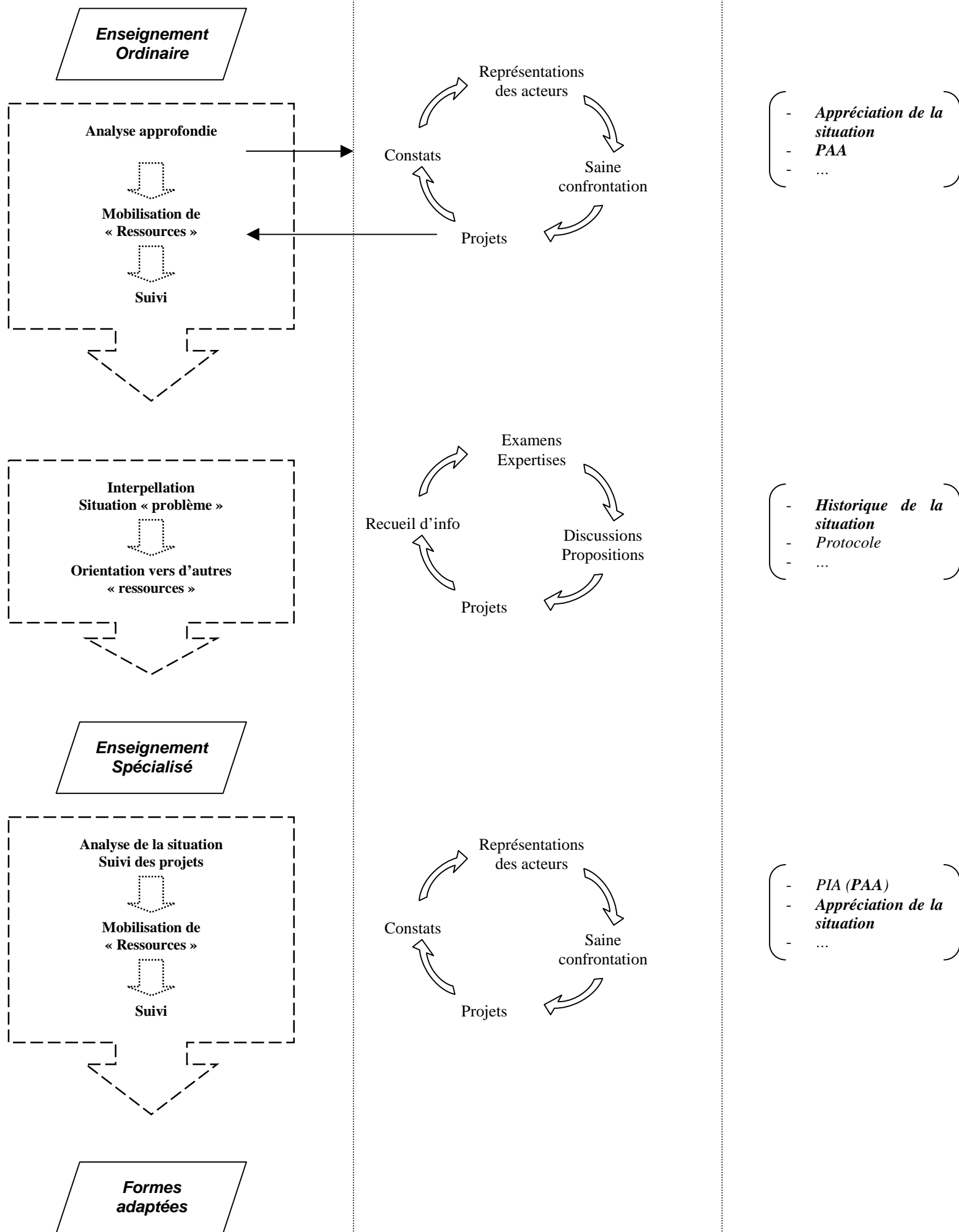
Relevons ensuite que la méthodologie, en articulant appréciation de la situation et élaboration d'un projet d'accompagnement, invite à « officialiser » les ponts évidents entre le temps de l'accompagnement dans l'enseignement ordinaire et celui de l'orientation vers un autre type d'enseignement.

Enfin, il importe d'insister sur les principes directeurs de l'outil qui reposent sur un souci d'une saine confrontation des représentations des acteurs engagés dans une situation et d'une mobilisation de ressources complémentaires. Des principes soucieux de construire du lien et de porter un regard large sur les situations, que ce soit à propos du « système » des acteurs que de l'objet des difficultés (observation à la fois des difficultés « scolaires » et des domaines de qualité de vie).

**Espace de prise en charge**

**Dynamique de l'intervention**

**Outil support**



## L'outil face à la dynamique du projet et à la question des besoins

Comme nous le disions, un second cadre qui a nourri nos réflexions est ce modèle de pensée et les concepts ou idées s'y référant que nous avons introduits au chapitre premier « Cadre de réflexion ». Une question majeure est ainsi de se demander si l'outil respecte l'esprit et, plus précisément, peut favoriser à la mise en place de conditions favorables à l'actualisation de ce que nous avons nommé le « Modèle participatif » et un « Renouveau des pratiques de l'intervention sociale ».

L'outil et ce en particulier la version finale de la partie « Appréciation de la situation » répond, selon nous, largement aux principes que nous présentions dans le « Cadre de réflexion » :

- L'outil formalise une étape essentielle de la dynamique du projet (Voir « Les questions qui balisent un projet » page 11).
- Il le fait en défendant une mobilisation d'un ensemble d'acteurs (en accord avec ce qui fut dit à propos du « renouvellement des pratiques de l'intervention sociale et du principe d'une « réponse plus globale ou systémique, page 5).
- Par son accessibilité (et, à ce propos, la collaboration avec les équipes des centres PMS fut primordiale), il favorise que chaque acteur prenne part à l'analyse de la situation (En regard des caractéristiques du modèle participatif citées en page 3).
- Il contribue à ce que soient investis des temps de paroles (Se rapporter à « Le projet dit personnalisé renvoie à la question du sujet » et en particulier à la « clinique du sujet » pages 9 et suivantes) tout en souhaitant que cette parole soit intégrée dans le sens qui sera donné au projet d'intervention.
- En abordant des domaines non spécifiques à l'accompagnement scolaire, il tente de créer un lien pragmatique entre la dynamique de la « commande » et celle de la « demande » en se centrant avant toute chose sur le sens de « l'interpellation originelle » (Voir notamment « Du point de vue d'un questionnement pragmatique » page 22).

Il reste que l'application des principes qui traversent la conception de l'outil est dépendante de l'usage qui finalement en sera fait. Deux réflexions à ce propos :

- On peut espérer que l'outil soit « localement » utilisé, mais on ne peut présumer de la façon dont il sera pratiqué et notamment du sens de cette utilisation. La question de sa diffusion et de celle de ses idées sous-jacentes n'a pas été réellement abordée, si ce n'est auprès des centres ayant participé à l'expérimentation et au travers de projets de formation déposés auprès de l'administration.
- Le principe d'une intégration d'une telle démarche dans un cadre officiel et administratif et d'un éventuel et relatif changement organisationnel fut au centre de plusieurs débats, mais reste en l'état. Nous revenons sur ces enjeux dans le point suivant.

## **V.2. Questions en suspens et enjeux sous-jacents**

Comme nous le rappelions à la page 29, la première année de la recherche s'est terminée sur l'énoncé d'une série d'axes de discussion, partiellement débattus lors de nos réunions avec le comité d'accompagnement, mais aussi dans le cadre de nos rencontres avec les professionnels des centres PMS ou avec des professionnels de l'enseignement présents dans d'autres comités représentatifs.

Nous avons relevé cinq axes de discussion :

- Le premier soulevait la question du saut procédural envisagé. Nous parlions ainsi de l'idée d'une « orientation vers » à un principe « d'accompagnement pour ».
- Dans le prolongement de ceci, il nous semblait important de s'inquiéter de la liberté du changement possible, des freins attendus tant internes d'ordre notamment organisationnel, qu'externes faisant davantage référence aux représentations sociales des besoins des usagers.
- À ce propos, nous insistions sur le principe d'actualiser des méthodologies et des procédures qui soutiendraient cette ambition de créer d'autres liens dynamiques entre les structures et favoriseraient une dynamique du projet.
- Nous n'ignorions pas l'enjeu de l'évolution des rôles et fonctions qu'impliquerait une application effective de méthodologies qualitativement différentes, tout en constatant que certains centres agréés pour l'orientation vers l'enseignement spécial fonctionnaient selon des pratiques apparentées.
- Enfin, nous insistions sur le principe d'une programmation d'un changement sur du long terme devant reposer sur une volonté politique et sociale et un accompagnement clairs.

Ces questions ont empli les multiples débats de la seconde année de travail et ont très fortement influencé le déroulement de l'expérimentation. Les enjeux qu'elles recouvrent ont manifestement pesé sur l'évolution qu'a adoptée l'outil finalement proposé.

Selon nous, ces enjeux se sont posés à au moins quatre niveaux :

- Le premier concerne ce que l'on peut appeler le « sens du métier ». Par là, il s'agit de s'intéresser à la représentation que les professionnels des centres PMS ont de leur mission.

Cela renvoie évidemment, mais pour partie seulement, à la perception de leur fonction et de leurs pratiques. Dès l'issue de la première année, nous faisons à ce propos remarquer que la proposition de réfléchir autrement la dynamique de l'orientation vers l'enseignement spécialisé et du saut procédural ainsi introduit, ne pouvait que questionner l'organisation générale du système. La problématique de la fonction des professionnels apparaissait comme un élément central à questionner.

Cependant, la fonction ne recouvre que partiellement cette question du métier. Dans les quelques éléments que nous développons à propos du projet, nous faisons remarquer que « Il n'est jamais un mais bien une intrication de projets » (page 10). Parmi ceux-ci, il est notamment le projet du professionnel et celui de l'équipe ou de l'établissement auquel il appartient. Dans notre approche du concept de besoin, nous soulignons également l'idée que l'observation des besoins d'une personne est pour

partie tributaire de la conception que le professionnel se fait de sa fonction, de son rôle et de son intervention (voir « Difficultés » face au concept de besoin, page 19).

- La question des référents théoriques et des choix méthodologiques est un second espace d'enjeux. Les équipes des centres PMS sont très soucieuses de préserver cette liberté sur le plan méthodologique et du champ des références théoriques ou du modèle de pensée. Cette précaution est sans doute à leur honneur puisqu'elle repose sur une vision critique et réfléchie de leur métier, dont nous parlions ci-dessus. Le débat n'est cependant pas simple puisqu'il questionne ou plutôt met en questions des droits :
  - Celui de professionnel au droit de penser et sur base de ce penser d'agir,
  - Le droit des usagers d'être entendus dans leurs « besoins », d'être soutenus dans leurs « projets » (avec toute la complexité que recouvrent ces notions),
  - Le droit d'un cadre politique et administratif de définir et de conduire au mieux des choix politiques et sociaux et de garantir que les moyens soutenus s'engagent sur ces choix,
  - Le droit des citoyens autorisés à s'interroger sur l'évolution de ses choix de société,

pour ne citer que les plus évidents.

Il n'est certainement pas de réponses simples, ni encore moins définitives. Il n'en demeure pas moins que le débat, s'il paraît latent dès lors que l'on observe globalement les pratiques « officielles » et « officieuses » et les questions qui traversent l'orientation vers l'enseignement spécial, n'est, selon nous, pas réellement ouvert. Notre avis, qui n'engage que nous, est que peut-être un « meilleur » équilibre devrait être cherché entre certains modèles de pensée, qui ne sont d'ailleurs pas nés dans l'esprit d'un laborantin mais reflètent de véritables mouvements sociaux, et un cadre administratif qui définit les conditions favorables à son actualisation.

- Un troisième niveau a trait aux contraintes organisationnelles (moyens humains, horaire, répartition des tâches) et budgétaires qui peuvent constituer un obstacle à l'application d'une nouvelle méthodologie. Dans le prolongement de ceci, la mise en place d'une collaboration ainsi que la mobilisation des acteurs s'est posée comme un frein dans le déroulement de l'expérimentation. Par sa plus grande accessibilité et son utilisation plus simple, la version modifiée de l'outil résoudrait pour partie cette difficulté. Les professionnels des centres PMS demeurent cependant partagés quant à une mobilisation future et sur du long terme des enseignants, des familles, des élèves eux-mêmes.

Il convient ici de rappeler les caractéristiques du modèle participatif (page 3) : droits et autodétermination des personnes, lien contractuel et nécessité pragmatique, approche socio-environnementale et mobilisation du milieu. On conçoit facilement que si l'actualisation de méthodes qui s'inscrivent dans ce modèle d'intervention n'est pas uniquement tributaire de l'action des professionnels, elle en dépend malgré tout. Il est inutile de rappeler que l'intervention de ces mêmes professionnels est assujettie à leur liberté d'action et les moyens dont ils disposent.

- Enfin, le transfert d'informations aux familles et aux acteurs non soumis à un identique secret professionnel, a soulevé parfois des questions d'ordre éthique. À travers elles sont examinés autant la représentation que l'on se fait de la responsabilité et du droit de ces acteurs, que le rôle qu'on leur reconnaît et la cohérence des interactions avec eux. Réfléchir les liens entre les structures, implémenter une

dynamique du projet, considérer une intervention en réseau<sup>57</sup> confèrent à exacerber l'acuité de cet enjeu.

Les questions soulevées par le travail de recherche n'ont pas trouvé de réponses définitives, ce qui peut paraître légitime si l'on considère la portée attendue par les options qu'elles soutiendraient. Les enjeux énoncés justifient, si besoin en est, que les débats ne peuvent être que longs et progressifs. La question qui demeure est de savoir selon quelle dynamique ils peuvent s'engager, comment articuler des discussions locales, liées à des situations individuelles ou à des choix d'équipes, et des réflexions globales, se traduisant par des choix méthodologiques et des directives organisationnelles.

L'outil, tel que finalement proposé, peut, pour les raisons que nous avons développées, engager ces débats. Il apporte des propositions pragmatiques qui, sans répondre complètement aux questions observées, vont dans le sens d'un changement de paradigme. Nous avons dit que ces changements sont effectivement en marche. Que l'outil puisse être appliqué dans le cadre actuel de l'organisation de l'enseignement et en particulier de l'orientation vers l'enseignement spécialisé, peut sembler un atout pour une évolution progressive qualitativement autre des interventions auprès des élèves et de leur famille.

---

<sup>57</sup> Soulignons que l'accord de coopération avec la région wallonne récemment adopté (adoption en première lecture ce 20 juin) soutenant d'éventuelle convention entre des services d'aide à l'intégration et des écoles de l'enseignement ordinaire ou spécial pour le soutien de projet d'intégration d'élèves atteints de handicap officialise des interventions de réseau et présage de leur nombre grandissant. L'outil proposé peut apparaître utile pour la conduite de tels projets.

# Guide d'utilisation de l'outil

L'outil que nous présentons ici se veut au service d'une dynamique d'accompagnement d'un élève en situation « difficile ». Plus précisément, il peut être utilisé pour toute situation où une difficulté se pose et qui semble suffisamment complexe pour ne pas trouver de solution a priori ou pour nécessiter l'écoute et la mobilisation de plusieurs acteurs.

## ***Principes et fonctions de l'outil***

Les quatre principes fondamentaux de l'outil sont :

- De donner aux personnes (notamment à l'élève et à sa famille) un rôle d'acteur, c'est-à-dire de les responsabiliser, de leur permettre de s'appropriier les événements et de s'exprimer à leur sujet ;
- De créer une dynamique de projet et notamment, de mieux affirmer une continuité dans le parcours de l'élève, la transmission des informations s'en trouvant facilitée ;
- De favoriser une pratique de réseau et plus concrètement, la mobilisation et la concertation des acteurs concernés par la situation ;
- D'amener une saine confrontation des besoins de chacun des acteurs concernés par la situation.

## ***Utilisation pratique***

L'outil se compose de deux grandes parties : « *Appréciation de la situation* » et « *Projet d'Accompagnement Adapté (PAA)* ».

A l'origine s'exprime ce que nous appelons une « interpellation ». Cette interpellation fait suite à l'observation d'une situation jugée problématique. Les situations problématiques peuvent être diverses et sont donc difficilement identifiables a priori. Suite à cette interpellation, il peut être jugé utile d'analyser la situation avec l'outil comme support.

Le dossier s'ouvre alors avec la partie 1' « *Appréciation de la situation* ». Le document est remis à chaque acteur engagé dans la situation (enfant, famille, professionnel, enseignant...) et qu'il semble utile d'interroger. Chaque acteur fournit sa perception de la situation en étant guidé par des questions couvrant des domaines larges.

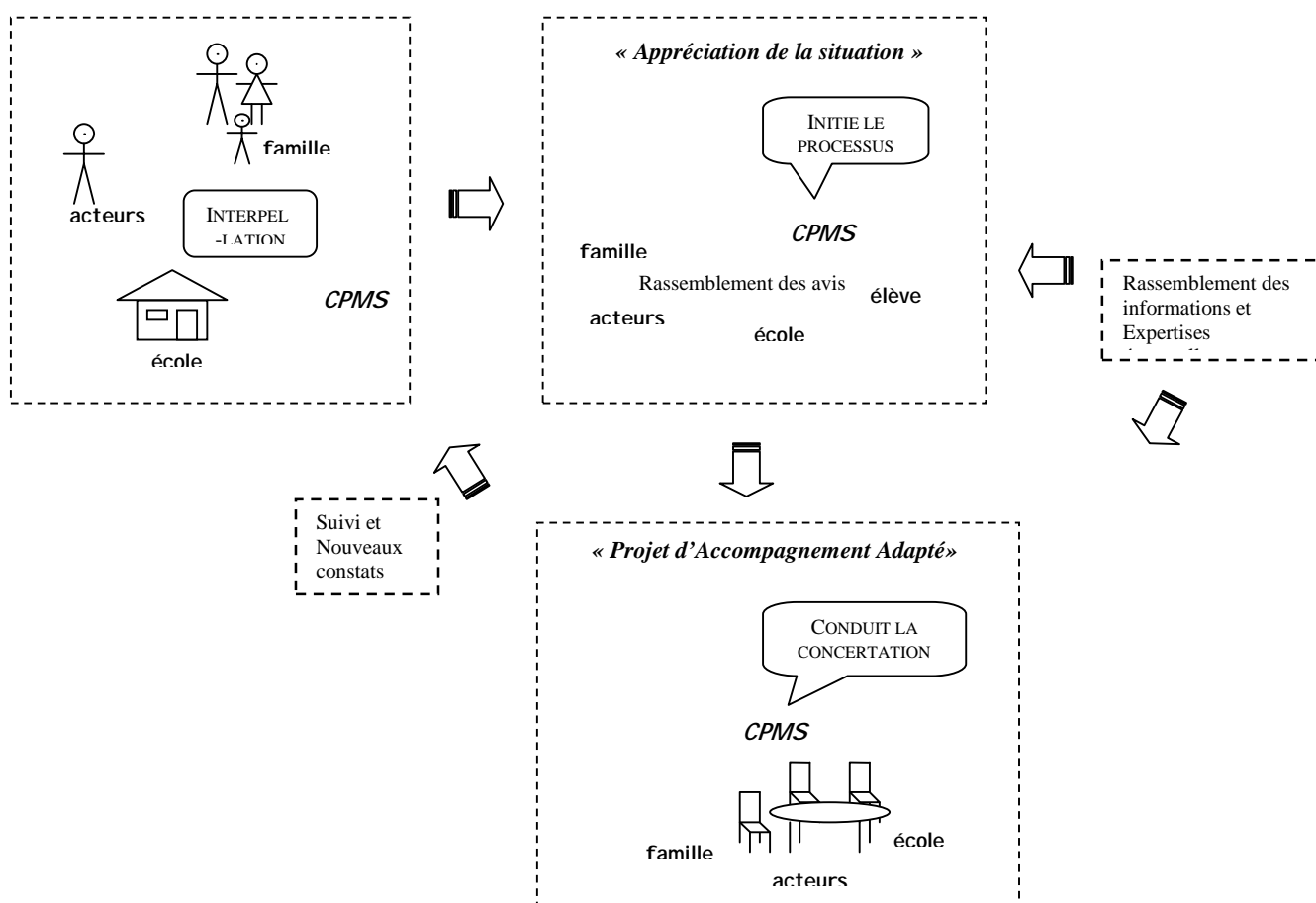
Le processus peut s'arrêter après le recueil des perceptions des acteurs. En effet, la première partie est indépendante, elle peut être utilisée sans la seconde.

Elle permet : 1) d'analyser de manière singulière une situation jugée problématique et de répondre à la question « *Quels constats peut-on faire par rapport à cette situation ?* » ; 2) d'élargir le regard posé sur la situation en interrogeant des domaines larges ; 3) d'amener les acteurs impliqués à se positionner par rapport à la situation en énonçant leur perception.

Cette première partie est à utiliser de manière souple. Elle peut par exemple simplement servir de guide ou de trame à un entretien.

Une fois la situation analysée par les acteurs, il peut être décidé de poursuivre le processus en élaborant un PAA (partie 2). Cette seconde partie du dossier est donc induite par l'« *Appréciation de la situation* ». Elle permet : 1) de croiser les regards des différents acteurs engagés dans une situation et donc amener une confrontation des avis ; 2) d'amener les acteurs à s'engager dans une logique de projet.

L'élaboration du PAA fait donc suite à une rencontre entre les acteurs. Le PAA est une formalisation du projet individualisé : précision du sens de l'intervention, prise de décisions, clarification des objectifs, des moyens d'action et des ressources à identifier et mobiliser. Le schéma ci-dessous décrit le processus dans lequel s'inscrit l'utilisation de l'outil.





**CE DOSSIER CONCERNE (NOM ET PRENOM DE L'ÉLÈVE) :**

.....  
.....

**DATE DE NAISSANCE :**

.....

### **Appréciation de la situation**

Le dossier a été complété par : .....

.....  
.....

En date du : .....

Je suis  l'élève concerné

un membre de la famille : .....

un enseignant

un professionnel de l'école : .....

un professionnel autre : .....

.....

## Appréciation de la situation du jeune

Les pages qui suivent vous guident pour qualifier la situation du jeune :

- Dans son milieu scolaire
- Au niveau de ses apprentissages
- En regard de différents domaines de sa vie

Il vous est demandé de marquer d'une croix la situation telle que, de votre point de vue, vous l'observez aujourd'hui :

Ex : Intégration dans l'école

		<b>sans objet</b>	<b>ne sais pas</b>
<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Certains secteurs ne vous concernent peut-être pas ou les informations que vous possédez ne vous permettent pas de prendre position. Vous avez alors la possibilité de biffer une des cases prévues à cet effet :

Ex : Intégration dans l'école



		<b>sans objet</b>	<b>ne sais pas</b>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



- « sans objet » signifie « je suis sans opinion »
- « ne sais pas » signifie « je n'ai pas suffisamment d'éléments pour répondre »

Pour les trois dimensions principales (le « milieu scolaire » du jeune, ses « apprentissages » et les différents « domaines de sa vie »), vous avez la possibilité d'ajouter « des remarques ou informations complémentaires » qui vous semblent importantes à développer, à souligner.

Si vous manquez de place ou que vous souhaitez ajouter d'autres remarques ou attirer l'attention sur des éléments qui vous paraissent importants, faites le sur du papier libre en signalant que des documents sont joints dans la case prévue à cet effet (en fin de document). Faites en de même pour tout autre document ou rapport.


## Le milieu scolaire du jeune



<b>Le jeune à l'école</b>	 _____ 	<b>sans objet</b>	<b>ne sais pas</b>
Son intégration dans l'école	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son comportement au sein de l'école	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son comportement en classe	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa relation ou ses interactions avec l'enseignant	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le choix de son orientation scolaire	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'accessibilité de l'école (les transports notamment)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Le lien entre les parents et l'école</b>	 _____ 	<b>sans objet</b>	<b>ne sais pas</b>
La collaboration parents-école	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'information donnée aux parents	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'information venant des parents	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participation des parents aux apprentissages	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Remarques ou informations complémentaires (difficultés ou ressources particulières du jeune ou de sa famille) :



## Les apprentissages et les dimensions cognitives du jeune

<b>Le jeune face aux apprentissages</b>	 _____ 	<b>sans objet</b>	<b>ne sais pas</b>
Son intérêt pour la lecture	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son intérêt pour l'écriture	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son intérêt pour les mathématiques	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son intérêt pour les sciences	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son intérêt pour l'étude du milieu (histoire/géographie)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son intérêt pour les activités manuelles	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son intérêt pour la culture et l'art	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son intérêt pour les jeux	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son intérêt pour les activités sportives	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....			
Sa participation aux cours	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son attitude face à l'échec	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son attitude face à la réussite	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son autonomie dans les apprentissages	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son application et sa rigueur dans les apprentissages	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son endurance et sa fatigabilité	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<b>Les dimensions cognitives</b>	 _____ 	<b>sans objet</b>	<b>ne sais pas</b>
Son attention/concentration	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son orientation dans le temps	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son orientation dans l'espace (environnement)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa mémoire	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son expression verbale (le langage)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa compréhension verbale	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son expression écrite (l'écriture)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa compréhension écrite (la lecture)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa communication non verbale (regard, geste, mimique)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa persévérance dans une tâche	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Remarques ou informations complémentaires (pour un ou plusieurs domaines qui posent problèmes ou concernant des compétences acquises par le jeune) :

## Les domaines de la qualité de vie du jeune

<b>La santé du jeune</b>	 _____ 	<b>sans objet</b>	<b>ne sais pas</b>
Son sommeil	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son alimentation	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son hygiène	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa santé globale	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa vision	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son audition	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa motricité	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>L'autonomie du jeune</b>			
Dans ses activités de la vie journalière	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans ses déplacements	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Les loisirs et les activités valorisantes du jeune</b>			
Ses loisirs	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ses activités sportives	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ses stages ou ses activités valorisantes	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Remarques ou informations complémentaires (difficultés ou ressources particulières du jeune) :

<b>Les affects du jeune</b>	 _____ 	<b>sans objet</b>	<b>ne sais pas</b>
Son humeur (son moral)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa confiance en lui (l'estime de soi)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sa gestion de ses émotions	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Ses relations et ses interactions</b>			
Avec des amis ou jeunes de son âge	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec ses parents	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec sa fratrie (ses frères et sœurs)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec l'adulte en général	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Remarques ou informations complémentaires (difficultés ou ressources particulières du jeune) :

## Perception globale de la situation actuelle

En quelques mots, je décris la situation de l'élève, de sa famille et des professionnels qui les accompagnent : .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Je précise ce qui me semble particulièrement difficile : .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

J'explique mes principales attentes pour aujourd'hui ou les années à venir :

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Documents joints**

Non  Oui

Si « oui », intitulé du document : .....  
.....



**CE DOSSIER CONCERNE (NOM ET PRENOM DE L'ÉLÈVE) :**

.....  
.....

**DATE DE NAISSANCE :**

.....

**Projet d'Accompagnement Adapté**

Centre PMS :

.....  
.....  
.....

Personne de référence : .....

Date d'ouverture du dossier : .....

## Identification de l'élève

Complété le : .....

NOM : ..... Prénom : .....  
.....

Date de naissance : .....

Adresse : .....  
.....  
.....

Personne à contacter : .....  
.....  
.....  
.....

### **Situation familiale :**

- Enfant vivant avec : .....  
.....  
.....

- Fratrie : .....  
.....  
.....

- Génogramme annexé :  oui  non

- Autres informations concernant la situation familiale :  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Situation scolaire durant les trois dernières années :**

- Ecole actuelle : ..... Fréquentée depuis le .....  
Cycle : ..... Classe : .....

Orientation : ..... Titulaire : .....

- Ecole fréquentée durant l'année précédente : .....  
Cycle : ..... Classe : .....

Orientation : ..... Titulaire : .....

- Ecole fréquentée deux ans auparavant : .....  
Cycle : ..... Classe : .....

Orientation : ..... Titulaire : .....

- Autres informations à propos de la situation scolaire :

.....  
.....  
.....

**Situation médicale :**

- Problèmes de santé récurrents :      oui                    non

Conséquences : .....  
.....

- Limites fonctionnelles :	Motrices	<input type="checkbox"/>	oui	<input type="checkbox"/>	non
	Auditives	<input type="checkbox"/>	oui	<input type="checkbox"/>	non
	Visuelles	<input type="checkbox"/>	oui	<input type="checkbox"/>	non
	Intellectuelles	<input type="checkbox"/>	oui	<input type="checkbox"/>	non

Conséquences : .....  
.....

- Médication régulière :      oui            non

Conséquences : .....  
.....

- Autres informations médicales :

.....  
.....  
.....

**CE PAA CONCERNE (NOM ET PRENOM DE L'ÉLÈVE) :**  
.....  
.....

**DATE DE NAISSANCE :**  
.....

**COMPLETE LE : .....**

**Projet d'Accompagnement Adapté - RÉSUMÉ**

Centre PMS : .....

Personne de référence : .....

Copie du PAA donnée à :  Les parents .....

L'école .....

Autres .....

Ce document fait suite à un PAA précédent :  oui  non

## Projet d'Accompagnement Adapté (PAA)

### *Point sur la situation actuelle*

**Éléments positifs ou satisfaisants :**

**Éléments d'insatisfaction :**

## **Décisions**

**Situation globale attendue :**

**Objectifs :**

- Au niveau du milieu scolaire :

**Stratégies et moyens d'action :**

**Objectifs :**

- Au niveau familial :

- Au niveau des autres milieux :

**Stratégies et moyens d'action :**

***Ressources existantes***

**Identification des acteurs engagés dans la situation**

<b>Nom</b>	<b>Coordonnées</b>	<b>Lien avec l'enfant</b>	<b>Participation au PAA (oui – non)</b>



## Identification des activités ou prises en charge existantes

**Prises en charge :**

**Autres activités :**

## Expertises et évaluations

**Description**

**Rapport joint  
(oui – non)**

***Suivi et évaluation***

Date de la prochaine rencontre :  .....  à fixer

Suivi intermédiaire :  oui  non

Description du suivi :

**CE DOSSIER CONCERNE (NOM ET PRENOM DE L'ÉLÈVE) :**

.....  
.....

**DATE DE NAISSANCE :**

.....

**Rassemblement des informations**

DATE DE L'ÉVÉNEMENT	TYPE DE L'ÉVÉNEMENT	MOTS CLEFS
1/	<input type="checkbox"/> événement informel <input type="checkbox"/> rencontre programmée <input type="checkbox"/> rencontre non programmée <input type="checkbox"/> expertise ou rapport écrit <input type="checkbox"/> PAA clôturé <input type="checkbox"/> .....	
2/	<input type="checkbox"/> événement informel <input type="checkbox"/> rencontre programmée <input type="checkbox"/> rencontre non programmée <input type="checkbox"/> expertise ou rapport écrit <input type="checkbox"/> PAA clôturé <input type="checkbox"/> .....	
3/	<input type="checkbox"/> événement informel <input type="checkbox"/> rencontre programmée <input type="checkbox"/> rencontre non programmée <input type="checkbox"/> expertise ou rapport écrit <input type="checkbox"/> PAA clôturé <input type="checkbox"/> .....	
4/	<input type="checkbox"/> événement informel <input type="checkbox"/> rencontre programmée <input type="checkbox"/> rencontre non programmée <input type="checkbox"/> expertise ou rapport écrit <input type="checkbox"/> PAA clôturé <input type="checkbox"/> .....	
5/	<input type="checkbox"/> événement informel <input type="checkbox"/> rencontre programmée <input type="checkbox"/> rencontre non programmée <input type="checkbox"/> expertise ou rapport écrit <input type="checkbox"/> PAA clôturé <input type="checkbox"/> .....	
6/	<input type="checkbox"/> événement informel <input type="checkbox"/> rencontre programmée <input type="checkbox"/> rencontre non programmée <input type="checkbox"/> expertise ou rapport écrit <input type="checkbox"/> PAA clôturé <input type="checkbox"/> .....	
7/	<input type="checkbox"/> événement informel <input type="checkbox"/> rencontre programmée <input type="checkbox"/> rencontre non programmée <input type="checkbox"/> expertise ou rapport écrit <input type="checkbox"/> PAA clôturé <input type="checkbox"/> .....	
8/	<input type="checkbox"/> événement informel <input type="checkbox"/> rencontre programmée <input type="checkbox"/> rencontre non programmée <input type="checkbox"/> expertise ou rapport écrit <input type="checkbox"/> PAA clôturé <input type="checkbox"/> .....	

## **VI. Annexes**

- Manuel d'utilisation
- Appréciation de la situation
- Projet d'Accompagnement Adapté
- Historique de la situation