

Recherche n° 87/02

« Méthodologie d'analyse des besoins des élèves et de développement d'un projet d'accompagnement adapté »

Promoteurs : Jean-Jacques Detraux
Marco Di Duca

Chercheurs : Marco Di Duca
Delphine Fadanni
Nathalie Vanzeveren

Cadre de la recherche

Initialement, la recherche se titrait « Analyse des besoins et orientation vers l'enseignement spécial ». Le nouvel intitulé « Méthodologie d'analyse des besoins des élèves et de développement d'un projet d'accompagnement adapté » est certainement plus adapté à la méthodologie finalement proposée. Il traduit au mieux l'évolution de notre réflexion, largement construite sur l'observation des pratiques, alimentée aussi par les échanges avec les membres du comité d'accompagnement.

Cette recherche action s'est développée sur deux années. La première permet 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. Un questionnaire fut adressé à l'ensemble des centres agréés pour l'orientation vers l'enseignement spécial. Plusieurs centres ont ensuite été sollicités¹. Sur base de cette analyse, ont été mis en évidence ce qui fut perçu comme des pratiques réglementées à faire évoluer, des pratiques partagées mais non officielles à formaliser, diverses contradictions entre les unes et les autres.

La première année se clôturait par la proposition de modéliser l'actuelle orientation vers l'enseignement spécial selon trois espaces-temps : l'espace-temps de l'accompagnement, l'espace-temps de l'orientation et l'espace-temps du projet individualisé. Alors que le second espace-temps apparaissait clairement formalisé et réglementé, les deux autres relevaient de pratiques dites « officieuses »². De plus, une « rupture administrative », reconnue par ailleurs, était observée entre ces trois espaces-temps. Dans le prolongement de ceci, fut proposé le modèle d'une orientation « réformée ». Ce modèle avait la volonté de créer davantage de liens entre les différents moments de prise en charge de l'élève, et de mieux considérer les temps de l'accompagnement et du projet individualisé. L'idée « d'accompagnement pour » était proposée à celle « d'orientation vers ». Elle devait se traduire concrètement, lors de la seconde année, par la formalisation d'une méthodologie nommée « Projet d'Accompagnement Adapté » ou PAA. Nous la détaillons plus avant.

Précisons que notre démarche n'a pas voulu faire l'économie d'une confrontation entre les éléments rassemblés par l'observation et la rencontre du terrain, et des données davantage conceptuelles ou méthodologiques, issues de lectures, modèles et expériences.

Développement pratique de la recherche

Comme évoqué, la seconde année de la recherche se centra sur le développement d'une méthodologie PAA, de sa présentation et de son expérimentation auprès de centres PMS. Neuf centres ont participé à la seconde phase.

¹ Pour le compte-rendu de la première année de la recherche, consultez : « Analyse des besoins et orientation des élèves vers l'enseignement spécial ; état des lieux et propositions méthodologiques » - Article de synthèse de la première année.

² Pour le développement de cette idée, reportez vous à l'article précité.

La confrontation de l'outil pensé en chambre avec les équipes des centres PMS avait pour buts d'échanger sur l'opportunité d'actualiser les principes soutenus par la méthode et de faire évoluer le projet initial vers un outil effectivement utilisable par les centres PMS et les autres acteurs impliqués dans une situation.

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

1. 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.
2. 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 conduit à des difficultés d'expérimentation. 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.
3. La troisième étape, soit la 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 recueillir 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 en est devenu 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. Il n'en demeure pas moins qu'une série de questions, essentielles selon nous, demeurent. Nous énonçons les principales en guise de conclusion de cet article.

Cadre théorique

Dès l'origine, nos observations sont guidées par les théories et modèles qui charpentent actuellement les pratiques sociales et éducatives. Nombreux sont ceux qui appellent à un renouvellement de celles-ci. 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 CIF³ 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.

³ La CIF pour Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé est l'évolution de la CIDIH, Classification internationale des déficiences, incapacités et handicap, développé par l'Organisation Mondiale de la Santé. Pour une discussion critique consulter notamment « Handicap ; revue de sciences humaines et sociales, N° 94-95 - avril-septembre 2002 »

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 »⁴. 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.
- 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.* »⁵.
- « *Il convient enfin de prendre en compte les analyses sur l'importance du **lien social**.* »

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.* »⁶

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.* »⁷

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**.

⁴ « Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale », Philippe Dumoulin, Régis Dumont, Nicole Bross, Georges Masclat, DUNOD, 2003

⁵ Dans une recherche action visant à mieux appréhender les conditions favorables au développement de situation de bienveillance dans l'accompagnement de jeunes enfants handicapés et de leur famille, nous développons une réflexion identique : « Bienveillance et Handicap », M. Di Duca, V. Van Cutsem & J.-J. Detraux, Rapport final, Fonds Houtman, Université de Liège, 2001

⁶ « 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

⁷ Philippe Dumoulin, op cite

Nous évoquons les droits des usagers. Henry Jacques Stiker insiste sur le principe de réciprocité comme un principe éthique fondamental toutefois non entièrement acquis⁸. Soulignons également 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.* »⁹

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.

« *Le contexte actuel du travail social place les organisations dans l'obligation de mieux coordonner leurs actions au profit de l'utilisateur.* »¹⁰ 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 services¹¹.

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.* »¹² Le modèle est

⁸ « *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

⁹ A. Gubbels, op cite

¹⁰ Régis Dumont, op cite

¹¹ 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.

¹² « *Les modèles de l'évaluation ; Textes fondateurs avec commentaires* », Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, De Boeck Université, 1997

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.*

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.

Projet et besoin

Ces éléments esquissent 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 d'esquisser.

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.

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 Rouzel¹³. Questions que nous ne reprendrons pas systématiquement, mais qui coïncident avec ce que plusieurs ont soumis en d'autres moments.

Arrêtons-nous davantage sur la question de l'analyse de la situation originelle : « **Quels constats ?** ». *« 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 éventuelle 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 prêche 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 ».

¹³ Le travail d'éducateur spécialisé, Joseph Rouzel, Dunod, 2000

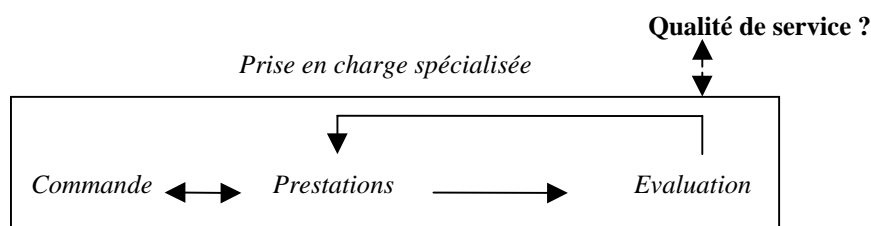
Deux approches du besoin

Le besoin, « *terme duquel pas un travailleur social ne saurait se passer.* », relève D. Ducarme.¹⁴ Faut-il rappeler que la notion est citée comme principe directeur du décret instituant l'enseignement spécialisé ?¹⁵ Pourtant, elle est, dès lors que l'on s'y attarde, bien plus fuyante et complexe que son usage courant semble l'y prétendre.

Présentement, notre souci est de montrer ce qui nous apparaît, dans l'approche des besoins, comme deux logiques concomitantes mais insuffisamment distinguées explicitement.

Il est ainsi la logique de la « commande »¹⁶ 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.



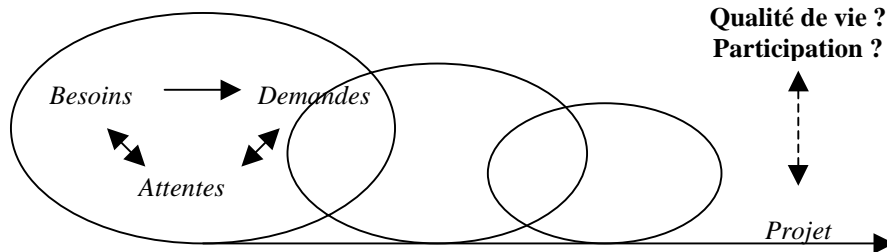
Il est ensuite la logique du « projet », que l'on pourrait nommer tout aussi bien « clinique du sujet » à l'instar de Joseph Rouzel. Cette logique est manifestement plus évolutive, moins séquentielle. S'y situe la dynamique de l'analyse de la demande, celle du sujet par l'accompagnant. Une demande qui 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

¹⁴ « Du besoin avant toute chose », D. DUCARME, in « Le besoin » Actions et recherches sociales, n°4, 1984

¹⁵ « *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.* », articles 1^{er} et 2 de l'avant-projet de décret portant organisation de l'enseignement spécialisé. (C'est nous qui soulignons)

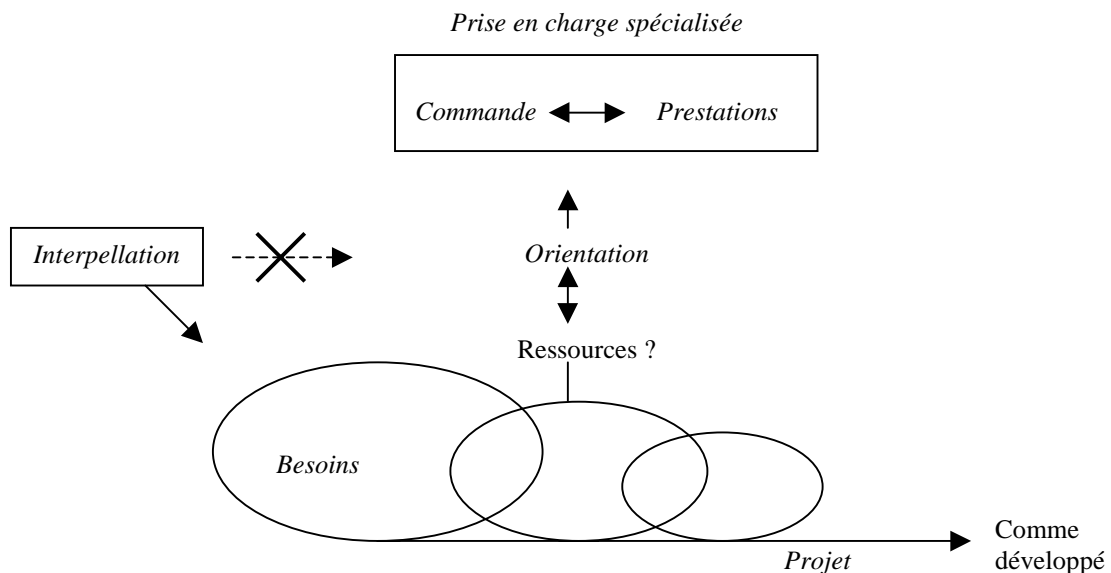
¹⁶ Nous utilisons volontairement ce terme en nous inspirant de C. Michelot, « Demande », in « Vocabulaire de psychosociologie ; références et propositions », J. Barus-ichel, E.Enriquez, A. Levy, ERES, 2002

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.



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

En regard des deux logiques brièvement exposées, nous voudrions insister sur toute l'importance de distinguer la 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. L'enseignement spécialisé devient une ressource parmi d'autres.



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 Guichard¹⁷ ne dit rien d'autre lorsque, en se référant notamment à la définition de l'orientation proposée par l'UNESCO¹⁸, il propose que tout travail d'orientation veille à :

¹⁷ Psychologie de l'orientation, Jean Guichard, Dunod, 2001

- 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 partiellement¹⁹.

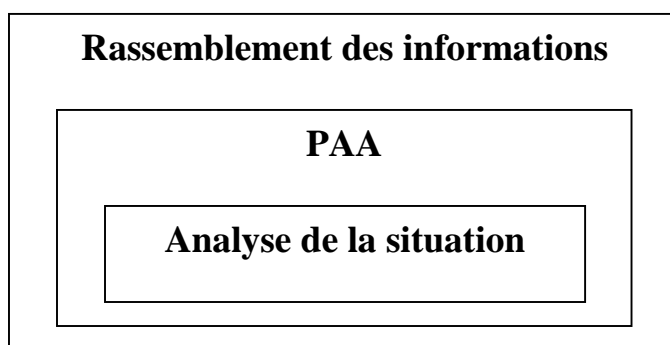
¹⁸ « L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité. »

¹⁹ Voir à ce propos, ma modélisation de l'actuelle dynamique de l'orientation en trois espaces-temps séparés développée sous l'article de synthèse de la première année, et reprise dans le rapport final : « Recherche n° 87/01 - Analyse des besoins et orientation des élèves vers l'enseignement spécial : état des lieux, propositions méthodologiques, Rapport Août 2003 ».

Présentation de l'outil

Brève description²⁰

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



1. Appréciation situation

de la

La partie « Appréciation de la situation » se développe comme un ensemble d'items dont la situation actuelle est à apprécier sur une échelle binaire sans graduation.

A titre d'exemple :

- Intégration dans l'école  sans objet ne sais pas

Les items sont rassemblés en trois domaines : milieu scolaire du jeune, apprentissages et dimensions cognitives et domaine de la qualité de vie. Au-delà du questionnaire fermé, il est donné à la personne qui livre sa perception de la situation, de préciser sa perception globale de la situation ainsi que d'éventuelles difficultés ou ressources particulières. Enfin, elle a à se positionner concernant ses attentes.

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 estimer « subjectivement ». 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 :

1. 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.
2. Mettre en évidence des différences de perceptions entre les acteurs sur base d'items identiques, et permettre qu'un débat s'ouvre entre eux.

²⁰ L'outil est disponible sous les annexes du rapport final. Il fait par ailleurs l'objet de formation organisée sous le patronage du IFC, Institut de formation en cours de carrière.

3. 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).
4. Initier la mobilisation d'un réseau, ce qui implique notamment de se centrer sur l'identification des ressources.

2. Projet d'Accompagnement Adapté

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

Le PAA se compose de quatre sous-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*.

Finalité et buts poursuivis

La partie PAA vise à :

1. Préciser le sens général de l'intervention, notamment en termes d'attentes et de finalités,
2. Favoriser la prise de décisions,
3. Clarifier et formaliser des pistes d'action, en ce comprises les ressources mobilisables,
4. Amener les acteurs à s'engager dans un changement. Il s'agit d'inscrire le projet dans le temps, ce qui implique de relier les événements qui le composent et de prendre en compte l'histoire singulière du sujet²¹.

Deux remarques complémentaires peuvent être formulées à ce stade :

- Il est important de considérer l'idée non pas d'un mais 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. Dans cet esprit, le PIA peut être un composant du PAA, l'un et l'autre n'étant pas exclusifs, mais s'alimentant.
- Au niveau du PAA, les deux logiques d'analyse des besoins 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.

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 ».

3. Rassemblement des informations

Cette dernière partie est un inventaire des documents et prestations qui constituent l'historique de la situation, en ce compris d'éventuelles expertises et évaluations.

²¹ Remarquons 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.

Elle se présente sous une forme simple : les documents et événements répertoriés sont repris 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.

Finalités et buts poursuivis

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.

Utilisation pratique

L’usage de l’outil repose sur quatre principes fondamentaux :

- 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’approprier 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.

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.

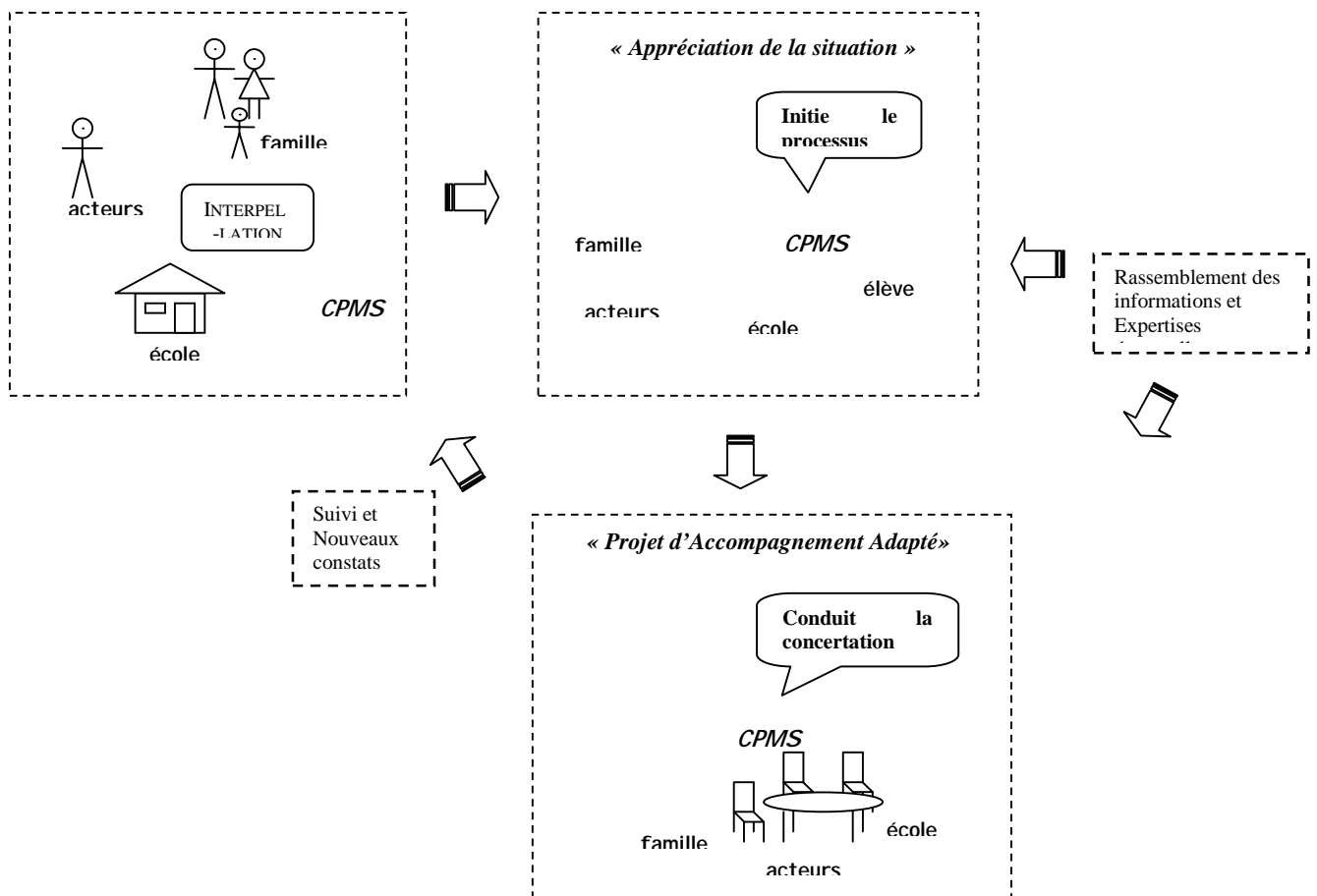
Elle permet : 1) d’analyser de manière singulière une situation jugée problématique et de répondre à la question « Quels constats peut-on faire par rapport à cette situation ? » ; 2) d’élargir le regard posé sur la situation en interrogeant des domaines larges ; 3) d’amener les acteurs impliqués à se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



Observations générales et sens d'utilisation de l'outil

La majorité des débats se sont concentrés sur la partie « Appréciation de la situation ». Une des raisons est son côté innovant en regard des pratiques actuelles de l'orientation. Comme dit, elle répond avant toute chose à la question du constat, mais avec pour double ambition d'aborder globalement la situation et de croiser les regards des différents acteurs impliqués.

Comme nous l'évoquions à propos de la question du projet, la question du constat 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. Elle s'inscrit dans cet esprit d'une participation qualitativement autre de l'ensemble des acteurs engagés dans une situation. Elle soutient qu'un regard singulier soit posé sur ce qui fait objet d'une difficulté et facilite ainsi la mobilisation de ressources.

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

Ajoutons 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.

La partie « Projet d'Accompagnement Adapté » a été nettement moins débattue lors des rencontres avec les équipes. 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 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 liées au 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 ?*

La dernière partie « Rassemblement des informations » fut très peu abordée. C'est cependant elle qui a soulevé nombre de questions d'ordre éthique à propos notamment de la transmission des informations. 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 inconfortablement sa place dans le système actuellement opérant.

Suivi et enjeux

A l'issue de la première année de recherche, nous avons relevé cinq axes de discussion :

- Le premier soulevait la question du saut procédural envisagé. C'est à ce propos que nous évoquions le passage 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. Ci-dessus, nous faisons remarquer que « Il n'est jamais un mais bien une intrication de projets ». 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 évoquons 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.
- 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 venons de parler. 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 ces 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 citer quelques caractéristiques du modèle participatif considéré comme notre cadre de réflexion : 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 réseau²² 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.

²² 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.