

Recherche n° 87/01

« Analyse des besoins et orientation des élèves vers l'enseignement spécial ; état des lieux et propositions méthodologiques » - Article de synthèse de la première année

Promoteurs : Jean-Jacques Detraux
Marco Di Duca

Chercheurs : Marco Di Duca
Delphine Fadanni

Préliminaire

La recherche qui nous concerne se développe dans un contexte particulier. Nombre de questions se posent aujourd'hui à propos de l'enseignement spécial ou de l'enseignement spécialisé comme le désigne la nouvelle appellation. Au-delà des noms génériques (même s'il convient de ne pas minimiser le sens des mots et de leurs représentations), le contexte général est à une profonde réflexion qui passe entre autres choses par une évaluation. Toute évaluation pose la difficulté de son objet, de la finalité de la démarche et des critères à observer. La question est complexe dès lors qu'elle touche aux problématiques humaines et les critères ne peuvent être simples.

La présente recherche-action s'inscrit dans l'esprit du décret qui formalisa l'enseignement spécial à l'origine et dans celui que dictent aujourd'hui les principes directeurs de l'accompagnement des personnes handicapées et de leur famille, et du pilotage des services. Autodétermination des personnes, approche globale de la qualité de vie des familles, souci d'élaboration de projets éducatifs ou d'accompagnement les plus individualisés possibles, intention d'une réflexion contextuelle et systémique, volonté de développer des prises en charge cohérentes dans le temps et dans une perspective de réseau, sont des principes qui ont conduit notre travail. En cela, nous reflétons les pratiques de nombreux professionnels qui, comme le notait le comité d'accompagnement, ne peuvent actuellement les développer pleinement au vu, notamment, du carcan législatif en vigueur qui régule tout le système.

Il reste, et il est important de le souligner, que les perspectives développées par l'équipe de recherche demeurent des propositions et c'est bien en tant que telles qu'il faut les recevoir. Elles appellent à être validées au travers d'outils et de méthodologies de référence, à être confrontées à des situations concrètes, à évoluer en fonction des remarques des différents acteurs, à s'inscrire dans une législation qui leur permettront de prendre pleinement la mesure de leurs intentions.

Le présent article résume la première année d'une recherche programmée sur deux ans. La seconde sera consacrée au développement d'un outil méthodologique, à la validation de cet outil sur base de l'avis de personnes ressources et au contact de situations concrètes.

Contexte et finalités de la recherche

Le contexte actuel de l'enseignement spécial se caractérise par une profonde réflexion sur son organisation, indirectement sur sa mission et ses priorités. Nombre d'acteurs, et notamment de responsables politiques et administratifs, s'interrogent sur « *l'opportunité de l'éventuelle réforme de (son) organisation actuelle* »¹, comme le soulignait le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécial dans son introduction à la remise des résultats bruts de l'enquête organisée par lui. On envisage ainsi un enseignement spécial qui se déclinerait en types différents, susceptibles de varier par leur nombre, leur intitulé, leur contenu, etc. La question des « besoins des élèves » est, à ce propos, centrale dans les discussions qui animent les différents groupes de travail. Comme le souligne toujours le Conseil Supérieur, il importe de « *trouver un compromis acceptable permettant de répondre aux besoins individuels et singuliers d'élèves sans solutions dans l'enseignement ordinaire* »². La mission de l'enseignement spécialisé (nouvel intitulé proposé) telle que libellée dans le projet d'arrêté est d'ailleurs explicite quant à l'importance à accorder à l'évaluation des besoins des élèves susceptibles de le fréquenter.

La recherche « Analyse des besoins et orientation des élèves vers l'enseignements spécial » s'inscrit dans ce contexte d'une réforme envisagée voire programmée. Notre travail se développe sur trois présupposés méthodologiques.

PRESUPPOSES METHODOLOGIQUES

- « ***Il est des éléments jugés inadéquats ou insatisfaisants tant du point de vue de l'organisation de l'enseignement spécial qu'en regard du contexte social d'accompagnement des personnes*** »

La réforme actuelle de l'enseignement spécial s'alimente d'éléments d'insatisfaction ou de vécus difficiles dans son organisation actuelle. La question des huit types de l'enseignement spécial alimente ainsi de nombreux débats. On sait que les types définis ne permettent pas de délimiter des groupes d'élèves homogènes ni même exclusifs. Cependant, il est un fait qu'actuellement l'orientation est essentiellement organisée en fonction de la nature de l'offre et non en regard de l'identification de besoins spécifiques d'éducation ou d'apprentissage d'un élève en particulier. On oriente un élève vers un type d'enseignement, et non pas vers un type de prise en charge individualisée.

Ces observations sont d'autant plus gênantes que l'évolution des pratiques de l'accompagnement social des personnes handicapées et de leur famille établit d'autres priorités et défend une autre perception des besoins ou de la nature de la prise en charge à développer :

- Le social, au sens large, déclare sa volonté de donner à la personne handicapée une place qualitativement autre.
- Il est aujourd'hui plus qu'hier la volonté de développer une prise en charge éducative et sociale la plus individualisée possible.

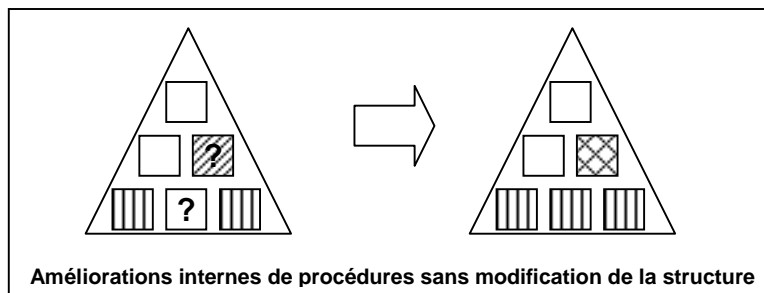
¹ In premiers résultats à l'enquête commanditée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécial

² Articles 1^{er} et 2 de l'avant-projet de décret portant organisation de l'enseignement spécialisé. (C'est nous qui soulignons)

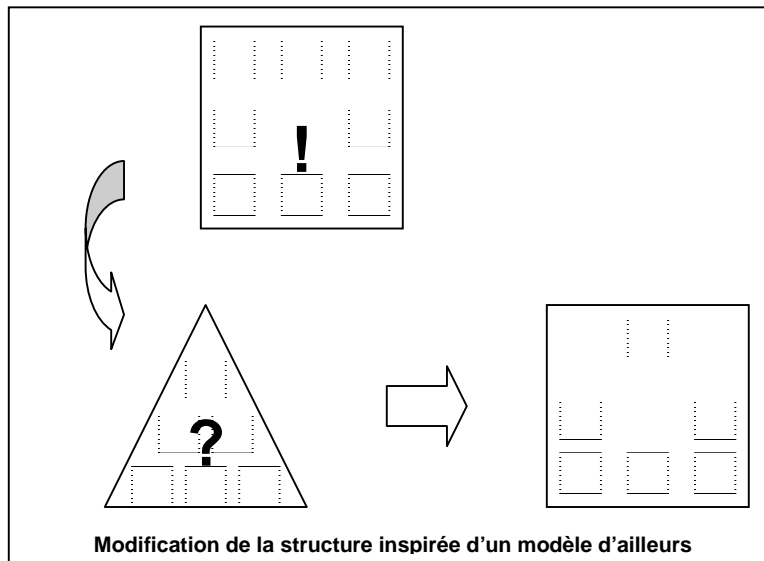
- Il est par ailleurs souhaité ou demandé, de part et d'autre, une autre implication des familles dans l'accompagnement de leur enfant et dans les choix de son projet éducatif. L'autodétermination des familles est recherchée et une coopération (et non une simple collaboration) tant dans l'élaboration, la mise en place et le suivi du projet formulé pour l'enfant apparaît comme un critère qualitatif important.
 - Dans le même esprit « systémique », le travail en réseau est privilégié à un travail davantage linéaire ou séquentiel. Ceci appelle d'autres méthodes, d'autres moyens, différant pas tant en quantité que quant à la nature de leurs actions.
- **« Pour une logique évolutive qui s'appuie sur l'officieux »**

Comme évoqué, divers groupes de travail ont été organisés pour réfléchir une éventuelle réforme ; notamment sous l'égide du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécial. La finalité générale est, bien entendu, de mener une réflexion qui va permettre de construire une organisation de l'enseignement spécial qui se marquera par une évolution qualitative. Toutefois lorsqu'une telle réforme est « officiellement » envisagée, des logiques différentes coexistent :

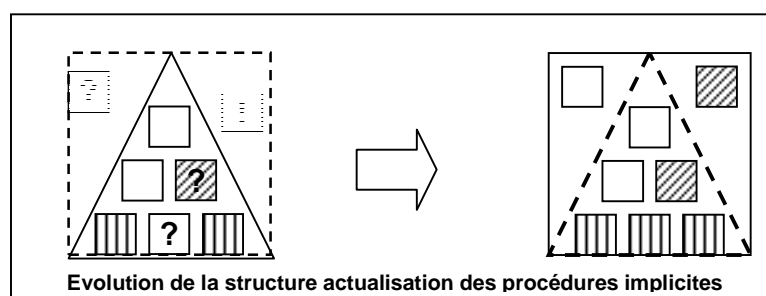
- Une première logique tend à évaluer la situation actuelle en fonction de critères internes au système. Il s'agit globalement de vérifier ce qui fonctionne ou non, et idéalement de proposer des solutions qui pallient les manques identifiés. Dans la problématique qui nous concerne, une démarche s'inspirant 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.



- 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. Dans un tel cas de figure, il s'agit d'envisager une profonde (r)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.



- 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 système 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.



Nous nous inspirons de cette troisième logique que nous qualifions d'évolutive qui relève du principe qu'il importe de veiller à la fois à améliorer le fonctionnement structurel sur base des acquis de l'expérience, mais aussi d'intégrer ce qui relève de pratiques davantage « officieuses ». Ces pratiques, qui se situent en dehors de ce qui est édicté par les règles du système, sont

révélatrices d'une nécessité d'évolution ; il est notable que l'adaptation officieuse précède toute validation réglementaire.

- **« La procédure d'analyse des besoins est centrale »**

Dans un système, les interfaces (les zones d'entrée ou de sortie et les carrefours) sont des espaces potentiellement « crismiques », à la fois révélateurs de turbulences et terreau de changements profonds. Partant de ce principe général, on peut considérer que les questionnements qui ont engendré l'éventualité d'une réforme de l'enseignement spécial, prennent un écho particulier dans les pratiques d'orientation ou de réorientation. En d'autres mots, la procédure d'orientation et les processus qui la réalisent peuvent être considérés comme un lieu révélant certains des paradoxes (à comprendre comme des « doubles contraintes ») de l'organisation de l'enseignement spécial, et comme un espace propice à promouvoir et actualiser une organisation nouvelle faisant mieux face aux contraintes observées.

Par ailleurs, cette procédure ainsi que le processus qui la met en œuvre, reposent pour une grande partie sur le principe directeur d'une identification des besoins éducatifs de l'élève et de ses possibilités pédagogiques ; comme dit ci-dessus la mission de l'enseignement spécial fait explicitement référence à ces notions. Les observations à propos des motivations d'une réforme de l'enseignement spécial citées précédemment, paraissent pour une part liées précisément à la complexité d'une identification de ces besoins tandis que d'autres font davantage référence aux difficultés de la mise en œuvre d'un projet de prise en charge adapté à la personne de l'élève. A propos de la mise en œuvre d'un projet individualisé, l'avant-projet de décret portant l'organisation de l'enseignement spécial fait référence à l'élaboration d'un « Plan Individuel d'Apprentissage » comme d'une tâche dont le conseil de classe de l'enseignement spécial est responsable³. Par ailleurs, la coordination des interventions et le souci de collaboration sont deux exigences de pratique⁴. Besoin, projet individualisé, coordination, collaboration sont des notions qui paraissent prépondérantes dans l'organisation de l'enseignement spécial et qui trouvent de nombreux échos dans le développement des pratiques actuelles (confer nos observations précédentes).

Notre point d'appui est de considérer que les procédures et les processus d'orientation sont importants à investiguer pour montrer en quoi le système de l'enseignement spécial est susceptible d'évolution, voire appelle cette évolution par les contradictions observées. Il s'agit aussi d'y voir un terrain propice à engendrer une évolution organisationnelle. Enfin, il importe de comprendre en quoi les concepts et méthodes qui guident actuellement les pratiques de l'orientation, appellent une réforme du cadre réglementaire et nécessitent d'autres repères pour quitter l'inconfort de la situation d'aujourd'hui.

Dans ce contexte, la notion de besoin apparaît comme un concept central dans la pratique développée par l'enseignement spécial. « En quoi les modalités, les moyens humains, les méthodologies actuellement en vigueur dans l'enseignement spécial, favorisent ou empêchent la prise en considération des besoins individuels et singuliers ? », est une question des plus pragmatiques qui guide notre observation des expériences d'orientation des élèves.

³ Articles x et y

⁴ Article 3

FINALITES DE LA RECHERCHE

Considérant ces présupposés, la recherche « Analyse des besoins et orientation vers l'enseignement spécial » ambitionne 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'agit 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 guide 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 sera 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 est 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.

Méthodologie et récolte des données

Comme l'illustre le « *schéma général de récolte des données* », la collecte 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 sert 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

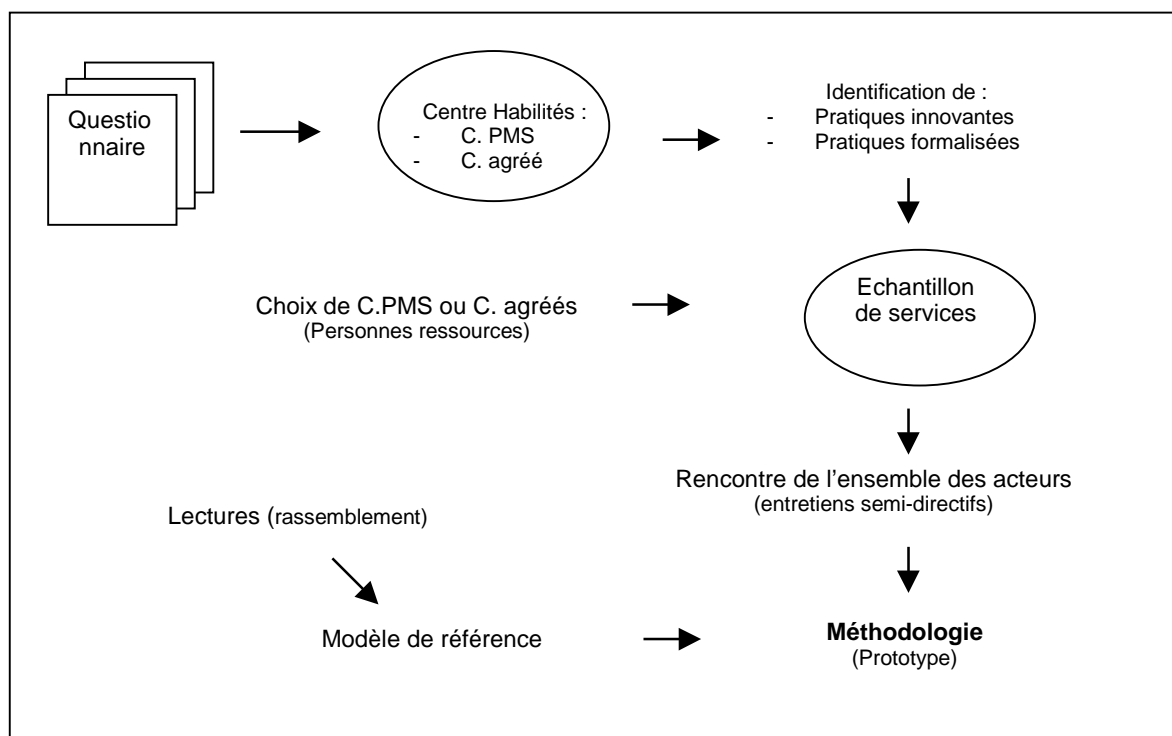
Cette analyse s'est appuyée sur un ensemble d'outils de recueil des données pouvant utilement servir un état des lieux des pratiques en matière d'orientation. Le souci est d'une part de refléter au mieux les procédés effectivement développés par les centres d'orientation, d'identifier certaines pratiques 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 temps dans la récolte des données :

- Le premier temps a 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.
- Le second temps vise à 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.

Une confrontation entre le modèle construit sur base d'une analyse critique de la littérature et les données issues de la pratique des centres d'orientation aboutit à une proposition d'une méthodologie sous forme d'un prototype à valider.

« Schéma général de récolte des données »



Echantillon

PROFIL DES CENTRES AYANT REPONDU ET DONT LES REPONSES ONT ETE TRAITÉES

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

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 suffisamment variés que pour estimer que les résultats de l'enquête sont, du point de vue de ces critères, représentatifs. Les centres P.M.S. spécialisés font exception, le nombre de questionnaires recueillis étant insuffisant⁵.

RENCONTRES INDIVIDUELLES AVEC UN ECHANTILLON DE CENTRES

Nous avons rencontré des professionnels de huit centres d'orientation sélectionnés sur base de la réponse aux questionnaires et, cela, avec l'accord des inspecteurs concernés. Nous avons choisi des centres qui semblaient posséder une grande pratique de l'orientation vers l'enseignement spécial et avoir formalisé celle-ci. Les centres d'orientation avaient la possibilité de refuser de nous rencontrer. Nous avons veillé à constituer un échantillon reprenant des centres de différentes régions et couvrant différents réseaux. Ainsi, nous avons rencontré :

- Deux centres de la région de Bruxelles
- Deux centres de la province de Namur
- Un centre de la province de Liège
- Un centre de la province de Luxembourg
- Un centre de la province du Hainaut

Parmi ces centres, on trouve :

- Un centre de guidance
- Deux centres PMS provinciaux
- Quatre centres PMS de la Communauté Française
- Un centre PMS libre

Enfin, deux centres PMS avaient le statut de centre mixte et donc une mission de guidance auprès de certaines écoles spécialisées.

Le choix des personnes présentes à l'entretien était laissé à l'appréciation de l'équipe elle-même, en fonction notamment des disponibilités de ses membres. Le plus souvent, la direction du centre était présente, mais nous avons surtout rencontré les membres de l'équipe, psychologues et assistants sociaux.

⁵ Le nombre peu élevé de questionnaires renvoyés par les centres PMS spécialisés peut s'expliquer par le fait que ces centres se soient sentis peu concernés par un questionnaire centré sur la problématique de l'orientation vers l'enseignement spécialisé.

Traitement des résultats

Les données recueillies sont évidemment importantes. Le traitement quantitatif des questionnaires a permis de dégager une série de constats, eux-mêmes enrichis des données davantage qualitatives issues des entretiens. Nous avons organisé ces observations selon trois axes de réflexion :

1. Nous les avons d'abord analysé en fonction des éléments qui concernent la procédure d'orientation.
2. Dans un second temps, nous nous sommes intéressés aux éléments qui éclairent le processus d'orientation.
3. Enfin, nous nous sommes penchés sur les concepts de référence.

Ces constats appellent autant de questions qui aujourd'hui ne trouvent que des réponses partielles dans l'organisation de l'enseignement spécial. Il serait évidemment fastidieux de les énumérer dans le cadre du présent article. Nous renvoyons le lecteur au rapport final de la première année de recherche s'il souhaite en prendre connaissance.

De ces constats, nous avons tiré une modélisation, nécessairement schématique, de l'actuel processus d'orientation vers l'enseignement spécial, en tentant de montrer les « limites » ou « inadéquations » vécues par ses acteurs.

MODELISATION DE L'ACTUELLE ORIENTATION : TROIS ESPACES-TEMPS

L'actualisation de l'orientation vers l'enseignement spécial pourrait être représentée (confer schéma) en fonction de trois espaces-temps qui engendrent trois niveaux d'intervention :

1. Espace-temps de l'accompagnement
2. Espace-temps de l'orientation
3. Espace-temps du projet individualisé

ESPACE-TEMPS DE L'ACCOMPAGNEMENT

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

1. 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.
2. Suivent une ou plusieurs rencontres avec une série d'acteurs impliqués dans la situation de l'élève ; parents, école, professionnels autres, etc
3. 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 régit 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 d'apprentissage (PIA) qui est un espace-temps à part et administrativement indépendant⁶. 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.

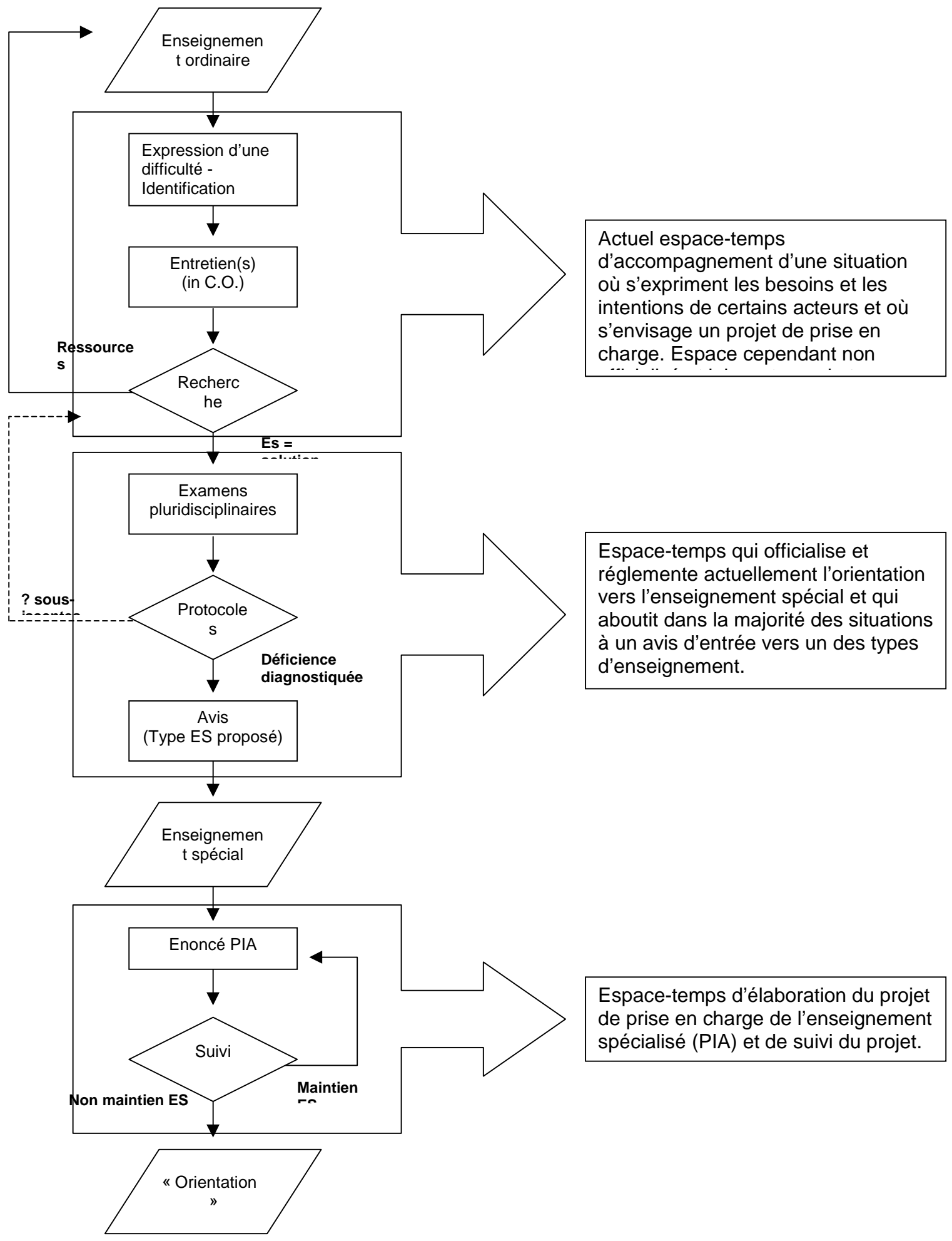
L'ESPACE-TEMPS DU PROJET INDIVIDUALISÉ

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.

⁶ Les résultats de l'enquête menée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécial ne vont pas dans ce sens.



Proposition d'une modélisation d'une orientation réformée

La modélisation que nous proposons est réfléchie dans l'esprit de cette logique dite « évolutive » (confer supra) 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'ELABORATION 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.

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.

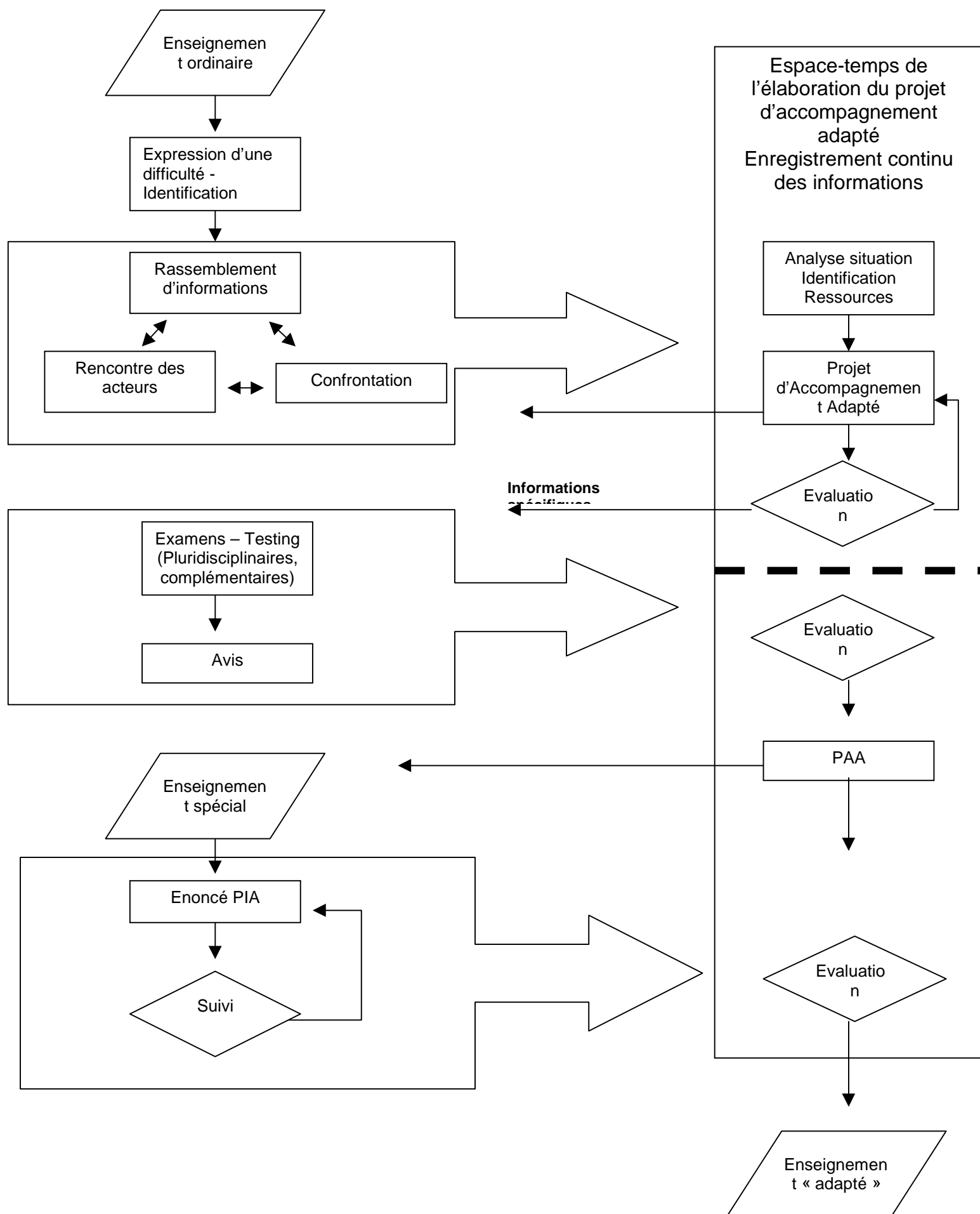
L'analyse de la situation, sur base de cette « tripléte Information/Acteur/Confrontation » est censée s'accompagner d'une identification des ressources disponibles ou mobilisables. La finalité est une recherche des solutions plus larges qu'une orientation systématique vers l'enseignement spécialisé. 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 demander que des informations plus spécifiques soient rassemblées. Il importe que dans ce cas, les motivations d'examen ou de d'investigations complémentaires soient 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.



OBSERVATIONS ET REMARQUES COMPLEMENTAIRES

Plusieurs observations et questions demeurent.

Envisager un espace-temps d'élaboration d'un projet d'accompagnement adapté (PAA) repose sur plusieurs principes simples mais exigeants :

- Considérer l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécial non pas comme des temps de prise en charge d'un élève isolés entre eux mais comme des pourvoyeurs de ressources qui peuvent utilement se combiner à un même moment (modalités multiples de l'intégration) ou à des moments différents mais reliés entre eux par le sens donné par un PAA.
- Concevoir que l'orientation vers l'enseignement spécialisé se justifie par la combinaison d'observations menées par un collège d'experts et d'attentes énoncées par les acteurs impliqués dans la situation vécue par un élève. Ces attentes se construisent sur des besoins (de l'élève, de la famille, des professionnels qui l'accompagnent). Ces besoins interagissent entre eux.
- S'entendre sur l'importance d'une expression et d'une formalisation des intentions des acteurs. Cette expression et cette formalisation reposent sur une méthodologie et un dossier. Ce dossier collige les informations et observations (y compris les examens et les testings). La méthodologie est un support et un incitant à la participation de l'ensemble des acteurs et à leur collaboration que vise dans l'idéal une prise en charge de réseau. Cette prise en charge de réseau appelle que s'actualisent des liens et des synergies entre les acteurs et particulièrement entre les professionnels attachés à des secteurs différents. Tout ceci ne peut faire l'économie de rencontres et de confrontations. La notion de temps nécessaire à la construction d'une coopération et au développement d'un processus est essentielle.
- Prévoir une évaluation continue du processus et dans la rédaction même du PAA des temps et des critères d'évaluation. Le principe général du développement de solutions adaptées à une vision globale des besoins et des attentes qui peuvent s'exprimer dans une situation doit être un moteur de la réflexion et de l'action. Cela demande de la souplesse, de la part des acteurs impliqués mais aussi dans le chef des ressources à mobiliser (ressources matérielles, humaines, liées à des structures, ...).
- Envisager l'orientation vers l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécial non pas comme une fin ou une solution en soi, mais les évaluer dans le cadre plus large de l'épanouissement d'un élève, de son projet de vie et de sa qualité de vie ainsi que de celle de son contexte familial. Principe exigeant mais qui s'inscrit dans l'évolution des idées et des perceptions sur le handicap ou la citoyenneté à part entière.

Ces principes sont généralement repris comme des lignes de conduite voire des pré-supposés méthodologiques et idéologiques des modèles et outils qui développent et défendent l'idée d'une prise en charge individuelle. Ils n'en demeurent pas moins exigeants et les rendre effectivement opérationnels peut se heurter à de nombreux freins. Ces freins peuvent être :

- Structurels ; il importe de modifier ou de réfléchir autrement les structures de l'orientation et l'articulation entre enseignement ordinaire et enseignement spécial.

- Méthodologiques ; la notion de « protocole » n'est pas à abandonner en tant que telle mais à resituer dans un ensemble plus large qui se voudrait davantage porteur de sens d'un processus d'élaboration d'un projet d'accompagnement adapté. D'autres compétences sont à mobiliser.
 - Idéologiques ; il s'agit sans aucun doute de faire évoluer les représentations liées au handicap, aux difficultés vécues lors de la rencontre d'un enfant et de sa famille avec un contexte de prise en charge, aux ressources que peut apporter l'enseignement ordinaire, l'enseignement spécial, les familles, etc.
- Il reste, et c'est encourageant, que nous avons observé et montré que les principes de cette évolution existent et ont pris leur mesure aux côtés des pratiques davantage officiellement organisées.

Cependant si l'on suit la modélisation proposée, il est évident que les rôles et fonctions des professionnels des centres d'orientation auront à évoluer. On peut les percevoir tantôt comme :

- Intervenants de première ligne favorisant une mise à plat des situations dites difficiles (« tripléte Information/Acteur/Confrontation »)
- Experts menant des examens et testings spécifiques
- Personnes ressources dans le suivi des PIA
- Initiateurs et garant d'une élaboration d'un projet d'accompagnement adapté, formalisant les informations récoltées

En lien avec ceci, il est la question de la distinction entre centres d'orientation ordinaires et spécialisés. Il est également le principe de centres experts, consultables pour des examens spécifiques.

Une autre question est celle de la responsabilité du suivi du PAA et du dossier qui lui est associé. Doit-on concevoir que ce soit un ou des professionnels attachés à un centre d'orientation qui en sont les détenteurs ? Ce dossier suit-il l'enfant ? Qui le pilote à ce moment-là ? Peut-on convenir que le dossier (ou une copie) soit mis à disposition des parents ?

Le modèle développé appelle des méthodologies, évidemment. Il nécessite aussi une certaine vision de l'approche singulière d'une situation, de l'identification des besoins et des attentes des acteurs impliqués, de l'accompagnement d'un projet. Le fait que la démarche, du moins dans l'esprit, est pour partie actualisée dans certaines situations est un facteur favorable. Subsiste la question des moyens humains, qui renvoient à celle des rôles et fonctions. On a observé qu'actuellement la qualité de l'approche des situations des élèves et de leur famille est pour partie tributaire de la disponibilité des ressources humaines, et notamment de celles du centre d'orientation lui-même. Cette observation soulève de nombreuses interrogations quant à l'avenir d'une réforme envisagée.

En nous référant au modèle du système général, nous nous représentons le modèle d'une orientation réformée comme :

- Une procédure de mise en forme et d'accompagnement de situations vécues comme des difficultés par un élève et son entourage. Cette procédure d'accompagnement peut, dans un certain nombre de cas, préconiser une orientation vers l'enseignement spécial.

- Cette procédure est associée au contexte de l'école, quel que soit l'enseignement. Elle s'adresse en priorité aux élèves vivant des difficultés.
- Elle vise à favoriser l'élaboration d'un projet individualisé (que provisoirement nous nommons PAA, projet d'accompagnement adapté) et à veiller à son actualisation. Elle a pour fonction de formaliser et d'enregistrer les besoins et attentes énoncés par les acteurs engagés dans la situation, et les intentions qui soutiennent le PAA.
- La procédure d'accompagnement s'opérationnalise par une méthodologie guide. Elle se formalise entre autres choses par la constitution d'un dossier. Sa mise en œuvre est de la responsabilité d'un centre d'orientation. Le dossier PAA suit l'élève. Les parents y ont directement accès.
- Il est important d'envisager cette procédure dans le contexte plus large de l'accompagnement social des personnes handicapées et de leur famille et de réfléchir son éventuelle évolution en regard des politiques et des pratiques qui y sont développées.

En guise de conclusion provisoire

Le « nouveau discours de la méthode » évoque quatre préceptes pour évaluer une modélisation d'un système : Le précepte de pertinence, de globalisation, le précepte téléologique, celui de l'agrégativité⁷.

Le précepte de pertinence incite à ce qu'une modélisation exprime le plus explicitement possible ses finalités et les intentions des modélisateurs. Le modèle se doit de réaliser celles-ci. Nous avons dit que la modélisation proposée vise à réinscrire le moment circonscrit de « l'entrée dans l'enseignement spécial » dans un processus plus large d'élaboration d'un PAA. Il importe de s'entendre sur l'option que représente cette approche différente, mais non pas contradictoire avec les pratiques observables.

Le précepte de globalisme implique de ne pas considérer un système comme détaché de tout contexte mais en regard des liens fonctionnels qu'il établit avec son environnement. Précisément, nous insistons beaucoup sur la nécessité de mieux concevoir des liens opérants entre Enseignement Ordinaire/Orientation/Enseignement Spécial/Réévaluation. Selon nous, un enjeu important est la création de synergies qui devraient éviter des « découpages » et des pertes d'informations ou d'énergies, qui seront plus respectueuses du vécu de chacun des acteurs, qui vont dans le sens contraire de tout esprit de ségrégation. Il reste qu'il faut éviter de croire que ces synergies ou ces échanges peuvent reposer uniquement sur la constitution d'un dossier. Elles appellent l'implication des acteurs et le soutien de la structure.

Le précepte téléologique enseigne de comprendre aussi l'objet modélisé sur base de la manière dont il peut se comporter et des ressources dont il a besoin pour atteindre les finalités défendues par ses modélisateurs. Ici se pose la question de la faisabilité. Le fait que des pratiques sont actuellement développées dans ce sens

⁷ Se référer à JL Lemoigne, op cite. Voir aussi Edgar MORIN, « La méthode », Seuil

est un élément rassurant. Les freins qui les empêchent de se développer paraissent cependant réels. L'expérimentation ne peut pas éviter cette question. Les responsables politiques et administratifs pas plus.

Le principe d'agrégativité concède que tout modélisateur propose un modèle qui répond à une représentation qu'il s'est construite de la réalité et qui défend un ensemble de principes auxquels il croit. La modélisation proposée repose sur des principes explicites : utilité d'une approche systémique des situations, volonté de mettre en avant leur singularité, choix d'une coopération pour faire émerger des compétences contextuelles, souci d'un accompagnement dans le temps des situations, préoccupation de mettre en place des synergies, nécessité de rendre explicite le sens de l'intervention ou d'un accompagnement. Nous avons énoncé plusieurs fois ces principes. Nous les croyons en accord avec l'esprit du décret sur l'organisation de l'enseignement spécialisé. Ils sont portés par les pratiques actuelles que ce soit dans l'aide sociale au sens large ou par celles de professionnels de divers centres d'orientation. Il reste à en convenir dans les instances politiques et administratives.