

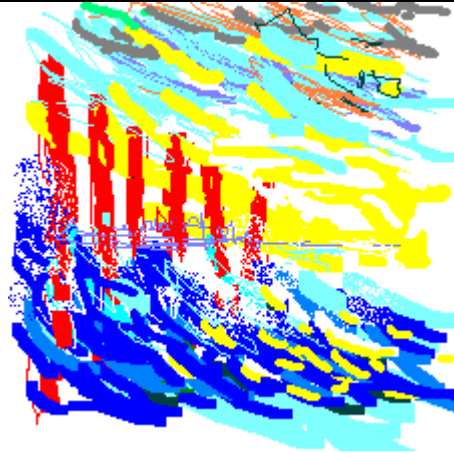
# « Demain... les IME et IEM, Ecole de la vie, pôle ressource, ouverture... Pour les enfants, adolescents, jeunes adultes handicapés

Les temps changent : les financements (CNSA), la loi 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances,  
la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Saint Malo, palais  
du Grand Large

CREAI de BRETAGNE / CREAI des PAYS de  
La LOIRE

22/23  
mars  
2006



« Demain...  
les IME et IEM,  
Ecole de la vie, pôle  
ressource, ouverture...

Education spécialisée :  
un champ professionnel avec des compétences propres  
devant des défis à relever

**Bertrand Dubreuil**, docteur en sociologie, directeur de Pluriel *formation-recherche*, ([www.pluriel-formation-recherche.fr](http://www.pluriel-formation-recherche.fr); contact : [pluriel.formation@wanadoo.fr](mailto:pluriel.formation@wanadoo.fr)), auteur de : *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté* (Dunod 2002), *Le travail de directeur en établissement social et médico-social* (Dunod 2004), *Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée*, (Dunod 2006).

Je voudrais soutenir auprès de vous la perspective suivante : « *Le secteur médico-social renferme des ressources qu'il nous revient de découvrir et de mettre en lumière. Ses professionnels possèdent des savoirs. Ceux-ci sont sans doute insuffisamment formalisés mais riches de pratiques élaborées au contact d'une réalité difficile. Ils n'ont pas à se conformer à des modèles externes aménagés pour la circonstance. [...] La mise en valeur des ressources détenues par les acteurs de terrain, la recherche et le soutien d'une identité propre, devraient favoriser le questionnement sur les pratiques [...] C'est lorsqu'on a pris conscience de la qualité de sa professionnalité qu'il devient possible d'élaguer quelques illusions incantatoires. C'est une fois assuré de son identité professionnelle qu'on peut se passer d'une représentation techniciste réductrice des attentes des publics accompagnés.* »<sup>1</sup>

J'illustrerai cette perspective au travers de 4 défis.

- Le défi de la transmissibilité des écrits ou « à propos de l'utilisateur considéré comme un sujet »
- Le défi de la co-éducation ou « à propos des parents considérés comme des parents »
- Le défi de l'évaluation ou « à propos de la relation d'éducation considérée comme une interaction »
- Le défi de la suppléance spécialisée ou « à propos de l'établissement considéré comme un pôle ressource »

<sup>1</sup> B. Dubreuil, *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté*, Dunod 2002.

## 1) Le défi de la transmissibilité des écrits ou « à propos de l'usager considéré comme un sujet »

La possibilité pour l'usager de se faire communiquer les documents constitutifs de son dossier nous oblige aujourd'hui à considérer que tout écrit élaboré - je ne parle pas de notes personnelles de travail - doit être transmissible, autrement dit rédigé dans une forme accessible à la personne concernée ou tout au moins que cet écrit doit être explicable dans le cadre d'un accompagnement en face à face.

Cette disposition est fondamentale car elle reconnaît l'usager comme sujet d'éducation, de soin, d'apprentissages, etc., et non comme objet d'éducation, de soin, d'apprentissage, etc. En effet, si je ne peux pas communiquer à la personne auprès de laquelle j'interviens, les raisons de mon action, j'en fait l'objet de cette action. Si par contre je peux lui communiquer les raisons de cette action, elle en est le sujet parce que co-acteur au sein d'une interaction.

L'objection émise à propos de cette transmission des écrits est en général la suivante : nous allons euphémiser notre propos, au mieux le simplifier, le vulgariser pour le rendre accessible, il perdra en précision et technicité, donc en qualité d'analyse. De prime abord la critique paraît justifiée. Et j'accorde que la transmissibilité des écrits professionnels demande un effort conséquent. Mais il me semble que cette contrainte doit nous inciter à une résolution par le haut.

Elle appelle à une réflexion sur l'articulation entre :

- d'une part les modèles théoriques en sciences humaines et le langage spécialisé qu'elles impliquent,
- d'autre part leur traduction en situation auprès d'Une personne.

Je dirais leur incarnation puisqu'il ne s'agit plus alors d'une perspective générale et abstraite mais d'une mise en œuvre singulière et concrète. Il s'agit que la théorie prenne chair, qu'elle prenne corps dans une relation, que des savoirs construits au travers d'une réflexion théorique deviennent des savoir-faire utiles à des personnes. Ce qui est au cœur des compétences développées par les métiers du médico-social.

Cela implique de préciser ce qu'on appelle un modèle théorique dans le domaine des sciences humaines. Une théorie explicative des comportements humains n'est pas « vraie » en soi, au sens où elle offrirait une explication universelle et de tout temps. Elle est juste (ou justifiée) à une époque donnée, pour une société donnée, parce qu'elle se révèle opératoire sous deux raisons :

- elle s'accorde aux représentations sociales de l'époque, autrement dit elle s'inscrit dans le cadre symbolique sociétale dont relève la personne auprès de laquelle le professionnel intervient.
- elle s'accorde pour partie au vécu de cette personne.

Pour partie seulement, car les théories auxquelles se réfère un professionnel, sur lesquelles il s'appuie pour travailler, ne lui sont utiles que dans la mesure où il en accepte la relativité au regard de la singularité de la personne auprès de laquelle il agit et de la singularité des situations qu'il rencontre avec elle.

La pertinence de ces théories ne relève donc pas de leur vérité absolue mais de leur adéquation au système de référence d'une époque et de la façon dont le professionnel les réalise, les incarne auprès d'une personne donnée dans une situation donnée. Ce n'est pas la théorie en tant que telle qui est opérante auprès de la personne, c'est la relation établie par le professionnel avec cette personne qui la rend opérante.

Vous voyez à quel point cela vous confère une place déterminante dans l'action menée auprès du public. Non pas qu'il faille dédaigner, ignorer, les théories, refuser de s'y référer et de réfléchir à partir de leurs concepts. Mais ce n'est pas la théorie qui est « vraie », c'est la personne et sa situation. Même si la théorie est précieuse pour analyser cette situation. Et sachant qu'elle devient dogmatique lorsqu'elle prétend dire la vérité de la personne.

Examinons maintenant en quoi cela nous éclaire sur la transmissibilité des écrits. Pourquoi faut-il s'efforcer de rédiger nos analyses en langage accessible, ou tout au moins dans un langage tel que nous puissions aisément expliquer à la personne concernée l'analyse que nous faisons de sa situation, un langage tel que cette proposition explicative puisse lui être utile.

Je vous propose l'exemple suivant.

Une éducatrice expose ses observations sur le comportement d'un jeune : « *Il ne soutient pas une activité, passe de l'une à l'autre sans faire de lien. En même temps il sollicite constamment l'adulte, demande qu'on s'occupe exclusivement de lui. Dans les moments intermédiaires en particulier (récréation, attente du repas, passage dans les couloirs, etc.), il agrippe tous les adultes à sa portée, etc.* »

Commentaire du psychologue : « *Cet enfant séquence son existence parce qu'il doit s'assurer de la permanence de la relation.* »

Peut-être pertinente en soi, la proposition interprétative du psychologue reste en l'état peu accessible, donc n'est pas opératoire. Si les deux professionnels s'en tiennent à ce stade, la « théorie » proposée par le psychologue ne servira à rien. Elle n'est pas devenue vrai-semblable pour l'éducatrice, parce que celle-ci n'a pu la rendre semblable à ce qu'elle considère comme vrai dans son vécu relationnel avec le jeune concerné. Autrement dit elle n'a pas pu la rendre concrète.

Mais le dialogue se poursuit. L'éducatrice réplique : « *Très bien. Mais j'en fais quoi de votre explication ? A quoi ça nous sert ?* » Et le psychologue : « *Je manque d'éléments d'observation pour vous apporter une réponse circonstanciée, une réponse qui nous permettrait d'ajuster l'interprétation théorique à la situation évoquée. Dites m'en plus sur ce que vous observez pour que nous en précisions le sens.* »

Le dialogue se poursuit donc jusqu'au point où il devient *concret*, c'est-à-dire jusqu'au moment où les deux interlocuteurs parviennent à *s'entendre* sur ce que signifient d'une part les interruptions d'activité et les sollicitations répétées du jeune d'autre part l'absence de permanence relationnelle, sur ce que cela signifie très précisément pour Ce jeune-là en relation avec un personnel éducatif. La théorie devient opératoire parce qu'elle est ajustée à la singularité d'une situation.

Si on transpose cet exemple à la question des écrits communiqués aux parents, à leur transmissibilité, on peut émettre l'hypothèse suivante.

L'écriture dans un langage compréhensible par les parents, éventuellement accompagnée d'explications orales, cette écriture serait :

- non pas la vulgarisation, la banalisation ou l'euphémisation d'un savoir technique,
- mais le résultat du travail permettant d'ajuster suffisamment l'interprétation théorique à la singularité de la situation, de telle sorte que des interlocuteurs ignorant de cette théorie – en l'occurrence des parents – puissent en percevoir l'intérêt dans cette situation particulière, la situation de leur enfant. De telle sorte qu'ils comprennent concrètement cette interprétation, qu'elle soit vrai-semblable à leurs yeux, suffisamment en rapport avec leur vécu pour qu'ils puissent s'en servir pour eux et leur enfant.

La clarté d'un écrit :

- ne témoignerait donc pas d'abord du travail syntaxique et lexical effectué pour le rendre compréhensible au plus grand nombre,
- mais bien plutôt de la clarté du raisonnement des professionnels, de leur savoir-faire, dans la mesure où ils ne s'en tiennent pas à ce que leur dicte la théorie, mais utilisent la théorie pour comprendre une situation et l'expliquer dans sa singularité.

C'est donc à un défi que nous sommes conviés par l'obligation de transmettre les écrits. Pas une contrainte qui affadirait notre réflexion, mais une exigence qui redonne aux professionnels en relation avec les usagers toute la valeur de leur observation concrète, qui oblige la théorie à se mettre au service de la personne, à ce qu'on l'ajuste à la singularité de la situation.

Nous pourrions alors définir cette compétence des professionnels comme un savoir-faire avec la théorie. Le savoir-faire, c'est l'articulation entre la théorie et la situation, ce qu'on appelle par ailleurs la praxis. Ce savoir-faire suppose à la fois la connaissance de la théorie et l'intelligence de la situation.

## 2) Le défi de la co-éducation « ou à propos des parents considérés comme des parents »

Il y a longtemps qu'on parle de la nécessité du travail avec les parents. Ou plutôt non : il y a longtemps qu'on parle de la nécessité du travail avec les familles. Ce qui à mon avis constitue une façon de ne pas reconnaître complètement les parents dans leur responsabilité éducative première, au titre de l'autorité parentale. De même que dans les collèges de banlieue on parle moins des parents d'élèves que des familles d'origine étrangère ou de milieux défavorisés.

Ce qui va peut-être modifier la donne dans le secteur médico-social, c'est qu'il ne s'agit plus seulement de travailler avec les parents parce que c'est nécessaire pour le développement de leur enfant, mais aussi parce que : en droit c'est comme ça !

Et lorsque je dis « en droit », j'espère qu'on ne va pas me renvoyer la question des devoirs des parents, parce que, de notre place de professionnels, nous n'avons rien à dire sur les devoirs des parents.

Quand je dis « en droit », je parle du cadre symbolique dans lequel s'inscrit l'autorisation que nous, professionnels, avons reçue de participer à l'éducation de jeunes avec des besoins spécifiques.

Cela signifie notamment que les parents ne sont pas des partenaires. Ils sont bien plus, ils sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant. Et le rapport à établir avec eux est donc celui d'une éducation partagée à partir de places sociales distinctes :

- celui du parent détenteur de l'autorité parentale, responsable de l'éducation de l'enfant pour le conduire à l'âge et au statut d'adulte,
- celui de professionnels détenteurs de savoir-faire au regard des besoins spécifiques de cet enfant avec un handicap.

Ce rapport de co-éducation implique de la part du professionnel technicité et engagement relationnel auprès de l'enfant mais aussi auprès de ses parents.

La technicité permet de se défendre des sentiments que suscite la relation avec le parent, de se protéger contre une identification à sa vulnérabilité et son désarroi devant le handicap ou le trouble psychique. Cette distanciation est nécessaire. Mais la relation d'aide repose sur le paradoxe de la compétence technique et de l'engagement humain. Il nous faut donc travailler avec ce paradoxe. C'est ce qui permet à la personne aidée d'élaborer sa situation, à la fois dans la proximité et dans la distance. Il nous faut vivre avec l'usager ce que Paul Fustier appelle des situations métissées. *L'usage de soi* est constitutif de la relation d'aide.

Sans doute, l'investissement relationnel doit être contrôlé, notamment au travers de la définition par l'équipe pluridisciplinaire des rôles impartis. Celle-ci a autorité pour fixer ces rôles parce qu'elle-même est autorisée tant par les parents que par les pouvoirs publics à assurer une démarche d'éducation auprès de l'enfant. Pour autant, c'est bien une personne que les parents rencontrent, c'est bien cette dimension unique d'une relation humaine qui les mobilise et les soutient dans une expérience de parentalité blessée mais vivante.

J'illustre cet exercice conjoint de la technicité et de l'engagement par le positionnement d'un SESSAD auprès d'enfants avec des troubles envahissants du développement. Les professionnels de ce service s'efforçaient de tirer les conséquences de la double nécessité qu'ils énonçaient :

- d'une part un engagement des parents dans un processus d'entretiens soutenu, comportant notamment des aspects de leur relation avec leur enfant et de la vie familiale,
- d'autre part une réponse professionnelle aux besoins de leur enfant qui relevait de la mission de service public.

Les professionnels de ce SESSAD considéraient que leur mission de service public les obligeait à poursuivre leur action auprès de l'enfant même si les parents refusaient de s'engager dans un processus d'entretiens, bien que ces entretiens leurs paraissent importants pour l'évolution de l'enfant.

Je vous livre le propos de ces professionnels : « *Il faut commencer à voir les parents là où ils sont. On pourrait dire, là où ils en sont de leur chemin. Par leurs réticences, leurs concessions, leurs exigences, les contraintes qu'ils énoncent, ils nous indiquent quelque chose, sans eux-mêmes savoir quoi. En tout cas, si on ne se dresse pas contre eux dans ces premiers temps de la rencontre, on prend de l'importance à leurs yeux. Ils nous sentent capables de les entendre là où ils le souhaitent.* »

La fécondité de ce positionnement, c'est qu'il établissait les positions respectives des professionnels et des parents, qu'il était déjà en quelque sorte un dialogue, un *dialogue de positions*. Les professionnels indiquaient ce qui leur semblait nécessaire, ce à partir de quoi ils pouvaient apporter une réponse au problème rencontré par l'enfant. Mais ils acceptaient aussi que les parents ne se rendent pas là où ils les attendaient.

Ainsi que le formulait l'un de ces professionnels : « *Si nous n'allons pas voir les parents là où ils nous ont indiqué que nous pouvions les rencontrer, nous les privons d'une partie de ce que nous pouvons leur apporter. Nous nous enfermons dans une position qui nous empêche de fournir la réponse que nous devons leur fournir au regard de notre mission de service public. Nous nous enfermons dans la vérité de la doctrine. Nous dénions l'existence du parent telle qu'il la pense, pour la penser à sa place.* »

- D'une part donc : l'exigence énoncée par les professionnels de la participation des parents à l'accompagnement de leur enfant,
- d'autre part : le respect de la mission de service public qui oblige ces professionnels à l'accompagnement de l'enfant malgré le refus des parents d'y participer.

Ce positionnement prend en compte trois caractères fondamentaux du rapport des professionnels et des parents autour de l'enfant :

- la nécessité d'avoir une théorie, des connaissances, une technicité, pour faire savoir aux parents de quel point de vue nous parlons en tant que professionnels, faire savoir ce qui légitime notre approche de l'enfant et notre exigence de leur participation,
- la reconnaissance d'une position d'usager de service public (c'est-à-dire de membre d'une société qui s'oblige à la solidarité), ce qui impose de répondre même en dehors du cadre théorique jugé pertinent, de ne pas arguer de la doctrine pour refuser l'échange là où les parents le situent,
- le postulat d'une rencontre personnelle, de l'engagement personnel dans une relation singulière. Certes cette relation est légitimée par la position professionnelle (autrement dit l'autorité conférée par la mission de service public) mais elle repose sur un *usage de soi*.

C'est bien à une évolution dans la relation avec leur enfant que nous convions souvent les parents, c'est bien à un changement dans leur personne que nous les invitons alors. Comment pourraient-ils s'en sentir capable sans la force d'une relation humaine singulière ?

### **3) Le défi de l'évaluation « ou à propos de la relation d'éducation considérée comme une interaction »**

On peut interpréter l'obligation légale d'effectuer une démarche d'évaluation comme un processus de fragilisation du milieu professionnel, pour lui faire mieux accepter des évolutions normatives, une réduction des coûts et donc des moyens, une mise en concurrence avec le marché, etc. Et ce serait en effet une grande naïveté que d'ignorer cette dimension de l'évaluation, après la série d'interpellations qui, au cours des dernières années, ont pu faire douter les professionnels de leur compétence, de leur légitimité, voire de leur intégrité : soupçon de maltraitance par généralisation, reproches sur l'insuffisance des résultats obtenus auprès du public, faiblesse de l'expression écrite, difficulté à s'adapter aux évolutions.

Nous assistons à un vaste processus de dérégulation socio-économique et il n'y a aucune raison de penser que le secteur médico-social puisse y échapper.

Mais cela une fois posé, il faut affronter la difficulté et, comme devant toute contrainte, chercher l'intérêt d'une évolution par ailleurs incontournable.

Bien évidemment, deux écueils sont à éviter :

- d'une part penser que nous allons inventer en interne tous les outils nécessaires,
- d'autre part s'engouffrer dans une technologie sophistiquée, pour partie inadaptée à la relation de service, et qui, malgré certaines dénégations, rabattrait la relation d'aide ou d'éducation sur le processus de production de biens matériels.

Il faut donc clarifier les concepts que nous employons,

- 1) les établir en rigueur logique,
- 2) s'assurer de leur simplicité d'emploi,
- 3) sans pour autant que les outils élaborés nous conduisent à un schématisme réducteur de l'interaction développée avec le public.

J'aborde deux points parmi d'autres :

3.1 Un processus d'interaction et non de causalité, à la base d'une articulation entre besoins et réponses

3.2 Une distinction entre prestation et relation

### 3.1 Un processus d'interaction et non de causalité, à la base d'une articulation entre besoins et réponses

Il faut mettre la notion d'interaction au cœur du processus d'évaluation. Rappelons que le processus d'éducation ne relève pas d'un rapport de causalité, mais d'un rapport d'interaction entre des personnes qui ont des besoins spécifiques et des professionnels qui apportent des réponses à ces besoins.

Efforçons-nous donc de définir d'abord les besoins spécifiques du public, sans les confondre d'emblée avec les réponses que nous lui apportons. Le soin mis à définir ces besoins permet de dégager les objectifs que nous poursuivrons avec lui. Au double sens de « auprès de » et « ensemble ».

Cette première définition des objectifs du côté des besoins du public - et non du côté des réponses que nous apportons par notre action - repose sur le postulat que la relation d'éducation relève de l'interaction et non d'un rapport de causalité, ainsi que je viens de l'énoncer.

Nous pouvons en effet dire ce que nous allons faire avec un enfant, mais nous ne pouvons en certifier les effets *a priori*. Nous pouvons vérifier que nous faisons bien ce que nous avons dit que nous allons faire, mais le résultat de notre action ne peut être qu'hypothétique. Car nous n'agissons pas sur un objet ; nous ne sommes pas dans le monde de la physique, nous agissons avec des sujets. Et par définition nous ne pouvons avoir d'objectifs *sur* des sujets, sauf à prétendre en faire les objets de notre action.

Je ne développe pas ici cet aspect méthodologique, qui n'en est pas moins fondamental et qu'il faut mettre en œuvre dans l'analyse des situations de travail.

Je tire en tout cas de l'expérience que l'approche évaluative à partir des besoins et des réponses permet de dépasser l'interminable débat entre moyens et objectifs, objectifs généraux et objectifs opérationnels, et notamment que cette approche permet de déboucher sur la distinction entre :

- d'une part, évaluation de l'effectivité, c'est-à-dire évaluation de ce qui a été effectivement entrepris (la réponse),
- d'autre part, évaluation de la pertinence, utilité ou efficacité selon la terminologie choisie (au regard des besoins spécifiques).

Cela permet également de distinguer obligation de moyens et obligation de résultats, de ne pas vivre sous l'auto-injonction du résultat. Et cela justement pour obtenir des résultats. C'est parce que nous nous donnons une obligation de moyens, mais ne vivons pas dans l'obsession du résultat prédéterminé, que nous obtenons des résultats.

Car c'est à cette condition que la personne est actrice de l'action menée avec elle.

Ca ne veut pas dire que nous ne devons pas obtenir et présenter de résultats, mais pas dans la présupposition causale. Dans l'hypothèse fondée sur l'évaluation des besoins de la personne.

### 3.2 Une distinction entre prestation et relation

Je pense qu'en matière d'évaluation il nous faudra aussi travailler sur la distinction entre prestation et relation. Pour deux raisons.

D'abord parce que cela devrait venir délimiter ce qui est précisément évaluable et ce qui relève plutôt de l'observation, autrement dit de données qualitatives, sans pour autant retomber dans le fameux indicible de la relation.

Il faut être clair sur la question des données qualitatives et sans concession aucune : une observation sur la conduite d'une personne n'est pas quantifiable. Elle est comparable à une norme, à une référence partagée ; elle peut éventuellement faire l'objet d'une cotation au regard des différents états de cette norme. Mais il faut toujours garder à l'esprit qu'il s'agit d'une norme établie de façon arbitraire.

Arbitraire ne veut pas dire sans raison, mais il faut dire et redire que les références éducatives sont établies dans une société donnée, au regard de nécessités, d'exigences déclarées, de valeurs partagées, jamais au regard d'une objectivité universelle et de tout temps.

L'autre intérêt de distinguer la prestation et la relation, c'est que cela permet de mieux comprendre la difficulté rencontrée par les professionnels conviés à l'évaluation. Elle relève, à mon avis de la nécessité de passer de la *continuité du vécu* à la *discontinuité de l'analyse*.

En effet, votre action auprès du public se développe sur le mode de la continuité du vécu, d'un flux qui n'en sépare pas les composantes. D'une part cette action conjoint dans une globalité les plans cognitifs, affectifs, sensori-moteurs ; elle engage simultanément des gestes, des raisonnements pratiques et des ressentis. D'autre part, elle ne se décompose pas en actes toujours clairement distincts les uns des autres, mais en actes qu'on pourrait plutôt dire *tuilés* ou *fondus enchainés*.

Plus l'action auprès du public repose sur la relation, plus elle s'inscrit dans la continuité. Il est par exemple plus aisé pour des personnels paramédicaux de transcrire leur séquence rééducative, pour des personnels soignants leurs soins médicaux, pour des enseignants leur progression pédagogique. Il est par contre plus difficile pour des personnels éducatifs de transcrire les moments vécus autour d'actes de la vie quotidienne ou de temps libres, pour des psychologues de formuler les caractéristiques d'un entretien d'aide ou d'une séance de thérapie.

Pour autant, quelle que soit la part de technicité mise en œuvre (autrement dit de prestation), les métiers de service à la personne s'exercent au travers d'une dimension relationnelle caractérisée par la continuité du vécu.

Or l'évaluation consiste précisément à examiner son action à partir d'un cadre conceptuel, c'est-à-dire à en séparer les éléments constitutifs pour en identifier les caractéristiques et en isoler les effets spécifiques. Ce basculement dans le mode de la discontinuité constitue sans doute la difficulté première que vous rencontrez devant l'évaluation.

Le débat est souvent réduit aujourd'hui à une opposition entre deux argumentaires :

- d'un côté l'indicible de la relation,
- de l'autre les difficultés des professionnels en matière d'expression écrite.

Sans doute, les réticences exprimées devant la démarche d'évaluation relèvent :

- pour partie, de la légitime inquiétude devant le risque d'une emprise technocratique et instrumentalisante de la relation d'aide,
- pour partie, de résistances corporatives devant l'exigence de justifier de l'effectivité et de la pertinence de son action,
- pour partie, de difficultés d'écrire, car, sauf à adopter un langage stéréotypé, écrire est difficile, pour tous.

Mais je propose aussi d'explorer l'hypothèse selon laquelle la difficulté à adopter une posture évaluative, à formuler besoins, réponses, objectifs, critères de qualité, etc. relève de ce passage de la continuité de l'action et du vécu interactionnelle à la discontinuité de l'analyse.

#### **4) Le défi de la suppléance spécialisée « ou à propos de l'établissement considéré comme un pôle ressource »**

Quatrième défi, celui de la suppléance spécialisée, autrement dit de la perspective dans laquelle doit s'inscrire aujourd'hui l'IME : devenir un centre ressource offrant une diversité de prestations.

C'est le défi ouvert ou tout au moins confirmé par la loi du 11 février 2005 *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Une loi qui vient rendre caduque le terme d'intégration au profit de celui de projet de scolarisation. Il ne s'agit plus en effet d'intégrer à l'école ordinaire un enfant jusqu'alors accueilli en établissement spécialisé, mais d'accueillir l'enfant avec un handicap dans l'école de tous en lui offrant la suppléance spécialisée qui permettra cet accueil.

Je me réjouis et je m'inquiète d'une précision et d'une nuance qui vient d'être apportée par le décret du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. Dans ses articles 14 et 15 il indique en effet la possibilité d'ouvrir des unités d'enseignements au sein des établissements spécialisés

##### Article 14

« Afin de satisfaire aux obligations qui incombent au service public de l'éducation [...] et pour assurer la continuité des parcours de formation des élèves présentant un handicap, [...] une unité d'enseignement peut être créée au sein des établissements ou services<sup>2</sup> [...] accueillant des enfants ou des adolescents qui ne peuvent effectuer leur scolarité à temps plein dans une école ou un établissement scolaire. »

##### Article 15

« Cette unité met en oeuvre tout dispositif d'enseignement concourant à la réalisation du projet personnalisé de scolarisation, au service du parcours de formation de l'élève. Le projet pédagogique de l'unité d'enseignement constitue un volet du projet de l'établissement. »

Je me réjouis de cette possibilité parce qu'elle permet de ne pas basculer brutalement dans une orientation en masse des enfants avec un handicap vers un système de scolarisation qui ne dispose pas à ce jour des moyens d'assurer une suppléance spécialisée. Cette disposition permet de continuer d'accueillir en établissement spécialisé des enfants qui, aujourd'hui, y bénéficient de conditions d'éducation et d'instruction favorables au développement de leurs potentialités. On imagine aisément les dégâts que provoquerait un accueil en école ordinaire uniquement motivé par une injonction technocratique et le seul souci de fournir les résultats statistiquement attendus.

Mais en même temps je m'inquiète de cette disposition en ce qu'elle risque d'être la porte ouverte aux faciles renoncements et finalement le prétexte invoqué pour n'accueillir à l'école de tous que les enfants les moins lourdement handicapés.

On aura alors seulement déplacé le curseur de l'a-normalité vers un peu plus d'intégration, tout en préservant la bonne conscience qui permettra de faire perdurer une logique ségrégative à l'égard des jeunes handicapés les plus perturbants pour l'école.

Mais nous ne sommes pas là pour nous laisser aller au pessimisme. Le défi est justement en cela. Pas dans l'inquiétude précautionneuse pour préserver au maximum le dispositif actuel, mais dans la transformation profonde de ce dispositif, pour passer d'une logique d'accueil en milieu spécialisé à une logique de soutien spécialisé en milieu ordinaire.

---

<sup>2</sup> « ...établissements ou services mentionnés au 2° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles ou des établissements mentionnés au livre Ier de la sixième partie du code de la santé publique.. »

Cela signifie donc qu'aujourd'hui l'IME doit se concevoir, non plus comme un seul lieu d'accueil à la journée ou à la semaine, mais comme un dispositif ressource qui peut :

- accueillir des jeunes à temps plein ou à temps partiel pour une ou plusieurs années, en les scolarisant dans le cadre d'une pédagogie adaptée,
- accompagner des jeunes et leurs familles sur le mode actuel du SESSAD,
- accompagner des jeunes de façon beaucoup plus soutenue dans une classe ordinaire, une UPI ou une CLISS,
- enfin et aussi, formule peu explorée jusqu'alors, accueillir des jeunes en internat au regard de difficultés de comportement, de troubles de la personnalité, de difficultés familiales particulières, pour permettre conjointement un maintien en école ordinaire. En quelque sorte un internat SESSAD.

De la créativité, il va donc en falloir. Et des turbulences vous allez en affronter. Mais en la matière je suis convaincu que, s'il y a des compétences quelque part pour permettre cet accueil en milieu ordinaire et assurer la suppléance spécialisée qu'il requiert, c'est au sein du secteur médico-social. Car ce public, nul ne le connaît mieux que vous.

Et je vous inciterai à vous sentir assurés de vos compétences en la matière - ce qui ne veut pas dire que vous n'avez rien à apprendre car on apprend toujours - parce que plus vous serez assurés de vos compétences, moins vous aurez besoin de vous armer d'une technologie et d'un verbiage servant à vous assurer de votre légitimité.

Car en la matière je me méfie un peu des pratiques dites innovantes. On observe en effet souvent dans le secteur médico-social des modalités d'interventions fort distinctes des pratiques sociales ordinaires. J'en veux pour exemple le contrat de séjour que je trouve inadapté à la relation de co-éducation, alors que le Document individuel de prise en charge l'est parfaitement. La relation de co-éducation repose en effet à la fois sur l'exigence et la confiance, pas sur le contrat. Si elle implique que les professionnels déclarent ce à quoi ils s'engagent, je n'observe pas qu'elle relève du contrat dans le monde de l'éducation ordinaire. Et je ne vois aucune justification sociétale qui justifient cette différenciation.<sup>3</sup>

Il me semble donc nécessaire de s'interroger à chaque pratique développée en matière d'éducation spécialisée sur ce qui est communément admis plutôt que de rechercher l'originalité. La pratique la plus originale est en général celle qui a retrouvé le sens profond d'une pratique sociale commune. Ce n'est pas un rejet de l'innovation, de la créativité, mais le souci d'une créativité qui jette un regard critique sur elle-même, qui passe au crible de la critique ce qui la motive, en se demandant quel sens peut prendre cette pratique pour la personne concernée, en quoi cette pratique la reconnaît citoyenne à l'égal de tous.

Car c'est en référence aux cadres sociaux ordinaires et en nous efforçant d'être au plus près des dispositions sociales ordinaires que nous devons développer un processus d'éducation spécialisée qui se prétende intégrateur, un processus soucieux que l'enfant en situation de handicap soit avant tout considéré comme un enfant à l'égal de tous.

---

<sup>3</sup> « Parents et professionnels sont donc dans un rapport de co-éducation auprès de l'enfant, autrement dit *une action éducative menée conjointement par plusieurs personnes auprès d'un être en devenir*. Or, dans notre société, ce rapport ne relève pas du contrat mais à la fois de la confiance et de l'obligation, et ce en conséquence de l'autorité parentale. De la confiance parce que l'éducation de l'enfant est *confiée* à ses parents par la société. De l'obligation parce que cette même société énonce des *exigences* : la responsabilité de protéger sa santé et sa moralité, ainsi que celle de lui offrir une scolarité. C'est à la double obligation de soin (veiller à la santé de son enfant) et de scolarisation qu'obéissent les parents lorsqu'ils *confient* à leur tour leur enfant à un établissement spécialisé. Donnant leur accord à la proposition de la CDES, ils en acceptent les *exigences*, telles que, par exemple, celle de rencontrer les professionnels autour du projet individuel ou de veiller à l'assiduité de leur enfant.

Détenteurs de l'autorité parentale, ils sont légalement chargés d'une responsabilité d'éducation qui ne suppose pas de contractualisation supplémentaire. Le contrat implique des engagements réciproques et des garanties qui permettent aux parties d'en faire valoir les termes. Or les parents d'un enfant avec un handicap ou en difficulté n'ont pas d'engagement particulier à prendre à l'égard de l'établissement qui accueille leur enfant. » (B. Dubreuil, *Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée*, Dunod 2006.)

## Conclusion

C'est au travers de travaux avec des professionnels de l'éducation spécialisée, au travers de ce que j'ai tendance à considérer comme de la formation-recherche, que j'ai élaboré les différentes réflexions que je viens d'exposer.

Je suis profondément convaincu que nous apprenons ensemble, que nous apprenons par l'analyse interactive des situations rencontrées. J'ai défini le savoir-faire comme une praxis, une dialectique de la théorie et de la pratique, de la réflexion et de l'action. Le savoir-faire, la compétence qui est au cœur de vos métiers, c'est de mettre en actes et en mots singuliers - en subjectivité, au sens de mise en œuvre relationnelle avec Un sujet - de mettre en actes concrets et singuliers les savoirs proposés par les sciences humaines.

C'est-à-dire qu'il nous faut enrichir en permanence nos connaissances, mais sans complexe et sans dogmatisme, car il ne s'agit jamais d'appliquer une théorie à un sujet, il s'agit d'aller chercher dans la théorie ce qui aide à comprendre les motifs subjectifs, singuliers, de sa conduite.

Si je devais résumer ma conviction d'aujourd'hui, ce serait sous la forme d'une interdépendance entre trois nécessités :

- *être animé d'une force militante : avoir des orientations de valeur,*
- *développer une praxis à partir des connaissances issues des sciences humaines rendues utiles à des personnes en situation,*
- *exercer un regard critique tant sur le discours militant, qui peut être incantatoire que sur l'utilisation des théories, qui peut être dogmatique.*

Il y a de la valeur dans le secteur médico-social, pas seulement des valeurs, comme on l'entend souvent, évocation un peu incantatoire, dernier bastion d'une résistance qui ne pourrait plus s'appuyer sur la technicité d'un univers professionnel, comme s'il n'y avait que cette référence aux valeurs pour nous défendre de l'invasion par le marché.

Il y a aussi du savoir-faire, sans lequel les théories ne servent à rien, du savoir-faire susceptible de produire des concepts opératoires. Et, s'il est une posture professionnelle que nous devons adopter, c'est celle de la modeste assurance, mais d'une assurance de compétence ; c'est la reconnaissance et l'affirmation de la valeur de nos métiers. Tout comme nous soutenons la valeur humaine des publics que nous accompagnons.

-----