

Anne DUFOUR

Mémoire en vue de l'obtention du DEES Et de la licence Sciences de l'éducation

Caractéristiques et enjeux du partenariat entre l'Education Nationale et l'Education Spécialisée

« Je suis mort parce que je n'ai pas le désir,
Je n'ai pas le désir parce que je crois posséder,
Je crois posséder parce que je n'essaye pas de donner ;
Essayant de donner, on voit qu'on est rien,
Voyant que l'on est rien, on désire devenir,
Désirant devenir, on vit. »

R.Daumal, 1943

ITS_ Promotion PP2004

Université Lyon II_ Licence Sciences de l'éducation

Année 2004

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PRESENTATION DE L'INTEGRATION SCOLAIRE ET DU SESSAD AUJOURD'HUI	4
1. PRESENTATION GENERALE DES SESSAD	4
A. PRESENTATION DES SESSAD	4
1) <i>Les lois répondant aux SESSAD</i>	4
2) <i>Historique</i>	5
3) <i>Statut</i>	7
4) <i>Leur mission</i>	7
B. PRESENTATION DU SESSAD DES PEP	8
1) <i>Présentation des PEP :</i>	8
2) <i>Présentation du SESSAD des PEP 26</i>	9
3) <i>Présentation du SESSAD Chabeuil et du SESSAD Jean ZAY : public concerné, intervenants, histoire...</i>	13
2. L'INTEGRATION SCOLAIRE	15
A. PRESENTATION DES STRUCTURES PRINCIPALES ET ACTUELLES AU SEIN DE L'EDUCATION NATIONALE :	17
B. QU'ENTENDONS NOUS PAR « INTEGRATION SCOLAIRE »?	18
1) <i>L'intégration scolaire pour l'Education Nationale</i>	18
2) <i>L'intégration scolaire, quelle signification pour les parents ?</i>	22
3) <i>L'intégration scolaire pour les enfants</i>	24
4) <i>L'intégration scolaire vue par l'éducation spécialisée</i>	25
CHAPITRE II : ENQUETE DE TERRAIN, A PARTIR D'ENTRETIENS	28
1. HISTOIRE ET DIFFERENCES	29
2. DE L'IDENTITE A LA RECONNAISSANCE DE L'AUTRE	35
3. DU MAL ETRE INDIVIDUEL AUX ANGOISSES DE GROUPE	39
A. LE MAL ETRE INDIVIDUEL.....	40
B. LES ANGOISSES DE GROUPE	43

CHAPITRE III : EXPERIENCES PRATIQUES DU PARTENARIAT	48
1. OU EN EST LE PARTENARIAT DANS NOTRE SITUATION ?	49
A. DES REGLES COMMUNES	50
B. UN OBJECTIF COMMUN OU DISTINCT ET COMPLEMENTAIRE ?.....	53
C. UN INTERET COMMUN	57
2. L'EQUILIBRE DANS UNE EQUIPE	59
A. NECESSITE D'UNE COMMUNICATION IDEALE	59
B LA PLACE DU COORDINATEUR DANS UNE EQUIPE	63
1) <i>Répartition des rôles et fonctions de chacun en fonction des objectifs</i>	63
2) <i>La nécessité de la présence d'un coordinateur</i>	64
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAPHIE	69
1. LIVRES	69
2. REVUES – DOCUMENTS – COLLOQUES	70
3. SITES INTERNET CONSULTES	71
ANNEXES	72
1. PREMIERE ENQUETE	72
A. POUR LES ENSEIGNANTS EN CLASSES SPECIALISEES	72
B. POUR LE SESSAD.....	73
C. POUR LE DIRECTEUR DU SESSAD.....	74
D. POUR LE DIRECTEUR DES PEP	74
E. POUR LES DIRECTEURS DES MILIEUX SCOLAIRE	75
2. DEUXIEME ENQUETE	76

Introduction

Au cours de mon expérience professionnelle antérieure, de mes rencontres, échanges et réflexions avec le milieu professionnel de l'Education Nationale et de l'Education Spécialisée, j'ai pu constater que des difficultés de « partenariat » étaient généralement soulevées. Ces difficultés sont plus ou moins importantes, plus ou moins avouées, mais elles sont toujours présentes dans les deux champs d'intervention.

Bien souvent, elles ne gênent pas le travail partenarial : « on fait avec, on trouve un terrain d'entente, on prend sur soi pour dépasser cette situation,... ». Mais parfois ces difficultés sont trop présentes pour « faire avec » et ont de graves conséquences tant pour les professionnels que pour les sujets dont fait l'objet la nécessité du partenariat.

Devant la violence que me renvoyaient certaines de ces situations, j'ai voulu réfléchir sur une hypothèse pouvant expliquer cette difficulté tout en mettant en valeur les conséquences de cette difficulté et donc, dans un troisième temps, émettre des hypothèses pour réduire si possible cette difficulté lorsqu'elle apparaît trop prégnante dans la relation.

Le milieu éducatif en SESSAD me paraît un lieu privilégié pour traiter cette thématique. En effet, les fondements mêmes de l'intégration scolaire et de la mise en place des SESSAD dans ce cadre là, oblige à un partenariat, qui est parlé comme nécessaire et bienfaiteur.

Mon objet de travail est le partenariat, il a été trouvé à partir de **l'existence de difficultés entre l'Education Nationale et l'Education Spécialisée** :

Ma question de départ sera donc : **Quelles sont les caractéristiques et les enjeux du partenariat entre l'Education Nationale et l'Education Spécialisée dans le cadre d'un travail d'éducateur en SESSAD?** C'est la question à laquelle je vais tâcher de répondre au travers d'un exemple précis : le partenariat entre un SESSAD, une classe CLIS¹ et une UPI² dans la Drome.

D'où la problématique suivante :

a) Les différentes façons de poser le problème

- Soit on aborde la question d'une façon déterministe avec le poids des structures sociales qui pèsent sur les différents agents.
- Soit on peut faire une approche plus subjective avec le jeu des acteurs, leurs représentations, les enjeux.

J'ai choisi la deuxième entrée, ce qui ne m'empêchera pas d'aborder aussi l'histoire des institutions et ce qui en découle.

¹ CLIS : Classe d'Intégration Spéciale : circulaire du 18 novembre 1991, pour enfants de 6 à 11 ans

² UPI : Unité Pédagogique d'Intégration : circulaire du 17 mai 1995, pour enfants de 11 à 16 ans

C'est au travers du jeu des acteurs dans leur contexte socio-historique que je souhaite aborder cette question **des caractéristiques et enjeux du partenariat Education Nationale/ Education Spécialisée.**

b) Enoncé théorique

Pour répondre à cette question de départ, je me réfère à plusieurs textes de loi et à plusieurs données permettant de présenter la situation des SESSAD, et l'intégration scolaire des enfants handicapés telle qu'elle semble être aujourd'hui. Certains auteurs guideront ma pensée en ce domaine comme G.BERGER. De nombreux autres concepts théoriques me permettront de définir ce que j'entends par partenariat tel que ceux de D.ANZIEU, M.CROZIER. Mes réflexions et mon hypothèse de départ sur les causes de ces difficultés seront étayées par les pensées de Fr.DUBET, J.STIKER... Puis les analyses sur les conséquences des difficultés rencontrées sur le comportement des professionnels pourront être alimentées des théories de S.TISSERON, FREUD, B.DUBREUIL, ROUZEL,...

c) Questionnement

A l'issue de ma pré-enquête on peut s'interroger sur l'intégration scolaire, à partir du mal-être des acteurs des deux institutions : l'Ecole et le SESSAD. Des difficultés partenariales surgissent, d'où des questions qui apparaissent à propos des enjeux du travail entre ces institutions. Ce qui nous renvoie à certaines théories sur le partenariat présentées par des auteurs comme D. ANZIEU ou M. CROZIER, mais aussi F. DUBET dans son dernier ouvrage « *Le déclin de l'institution* ». Des conséquences interviennent ensuite vis-à-vis du travail des professionnels.

C'est pourquoi je retiens une hypothèse sur l'origine de ces difficultés :

De l'histoire des deux institutions apparaissent des identités professionnelles amenant à des approches de travail et des représentations différentes vis-à-vis du handicap.

Cette hypothèse et ces théories seront étayées au travers de deux sortes d'entretiens. Un premier très large m'a servi pour la pré-enquête et m'a permis de découvrir des difficultés de partenariat. Cette pré-enquête m'a permis également d'affirmer mon hypothèse de départ. Le deuxième type d'entretien, plus ciblé tant sur les professionnels que sur le type de questions, m'a permis de vérifier ou non cette hypothèse de départ et d'élaborer des éléments de réponse, pouvant être envisagés pour réduire ces difficultés.

Tous ces entretiens et éléments théoriques sont étayés par ma pratique dans ce milieu et par des situations rencontrées et vécues. Car **toutes ces difficultés partenariales entraînent des attitudes sur le terrain qui font parfois violence.** En effet comment se fait-il qu'un jeune en UPI avec suivi SESSAD se retrouve à 16 ans chez lui sans aucun avenir professionnel ni aucune possibilité de prise en charge par le milieu protégé (dit aussi spécialisé) ? Comment se fait-il que des jeunes ayant été suivis en CLIS avec SESSAD se retrouvent en si grand échec qu'ils doivent être réorientés en Institut Médico-Éducatif après

avoir subi un nouvel échec d'intégration en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté ? Comment les partenaires qui ont joué leur rôle dans ces orientations vivent ces échecs ? Comment en est-on arrivé à ces situations extrêmes d'échec alors que l'on est parti sur un projet d'intégration ? Comment faire évoluer ce partenariat ?

Mais il faut dans un première partie faire un état des lieux des SESSAD et de l'intégration scolaire. Où en sommes nous ? Que signifie « intégration scolaire » pour l'Education Nationale au travers d'éléments théoriques ? Pourquoi le SESSAD, structure récente, doit-il s'inscrire dans ce concept d'intégration ? Et comment peut-il s'y inscrire ? Il y a aussi les nombreuses particularités des SESSAD, notamment celui où j'effectue mon stage, qui peuvent peut-être avoir une influence sur les difficultés partenariales rencontrées.

Après cet état des lieux j'émet dans une deuxième partie l'hypothèse retenue sur le plan théorique et tente de voir si elle est judicieuse ou non au travers de mes entretiens. J'aborde également dans cette deuxième partie les conséquences de ces difficultés sur le comportement des acteurs (constatées et déclarées sur le terrain).

Enfin dans une troisième partie j'élabore au travers de ma pratique (observations, mise en place d'actions...) des éléments pouvant peut-être amener une réponse pour tenter de réduire ces difficultés partenariales.

Il n'est pas question dans ce mémoire de critiquer une institution ou une profession, suite au constat des difficultés d'entente entre Education Nationale et Education Spécialisée lorsque l'on travaille sur un même lieu avec les mêmes jeunes. Mon mémoire se propose plutôt de comprendre pourquoi ces tensions existent. C'est souvent en conscientisant de manière plus ou moins théorique un problème que l'on peut le dépasser, sortir de ses retranchements personnels pour envisager le travail d'une autre manière.

Je n'ai pas non plus la prétention de proposer une, voire des, solutions. Mais j'aimerais arriver plutôt à décortiquer des mécanismes fonctionnels, les amener sur un plan théorique afin de se rendre compte que ce qui se passe n'est pas de la responsabilité de l'un ou l'autre des acteurs, mais d'un ensemble de mécanismes qui se mettent d'eux mêmes en place. Comprendre ces mécanismes, inconscients ou non, les mettre à jour peut amener chacun à dédramatiser une situation et alors essayer de trouver d'autres moyens d'actions.

« Nous n'avons pas d'autre choix que de passer par des mots pour exister. Parler c'est se réaliser dans le contexte présent. » Rouzel³

³ .Joseph Rouzel : *L'acte éducatif : clinique de l'éducation spécialisée* - ERES 2000

Chapitre I :

Présentation de l'intégration scolaire et du SESSAD aujourd'hui

1. Présentation générale des SESSAD

A. Présentation des SESSAD

1) Les lois répondant aux SESSAD

- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.
- Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales

Extrait de la loi du 30 juin 1975 art 5 : "L'Etat prend en charge les dépenses d'enseignement (...) des enfants et adolescents handicapés : 1° soit de préférence en accueillant dans les classes ordinaires (...) tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap ; 2° soit en mettant du personnel qualifié relevant du ministère de l'Education à la disposition d'établissements ou services...".

- Circulaire n°83-4 du 29 janvier 1983 relative à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires des enfants et adolescents handicapés.
- Annexes XXIV du 27 octobre 1989 sur la notion d'intégration et d'actions en milieu ordinaire, dont l'article 48 précise : "les interventions du SESSAD s'accomplissent dans les différents lieux de vie et d'activité de l'enfant ou adolescent (domicile, crèche, école,...) et dans les locaux du service."

Ce sont surtout les annexes XXIV qui présentent le SESSAD comme une structure à part entière.

2) Historique

Brève histoire du social ⁴

Le médico-social a une histoire parfois peu glorieuse. Basée sur la charité, l'histoire du social passe d'un stade d'enfermement et de contrôle, à un militantisme qui fut même un temps exacerbé au point de penser faire mieux que les autres. Petit à petit le social a développé son identité et s'est séparé du médical. Même si, bien souvent encore, c'est le secteur médical (le psychiatre, par exemple, pour le SESSAD) qui valide le travail du secteur social. En effet bien que les travailleurs sociaux soient reconnus aux travers de diplômes d'état (1932 : Diplôme d'Etat d'Assistante Sociale, 1967 : Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé) ces derniers doivent néanmoins s'appuyer sur des théories d'autres disciplines tel que la psychanalyse et la sociologie pour pouvoir s'affirmer. Rouzel « *Les éducateurs en sont réduits pour écrire et parler de ce qu'ils font, à voler des bouts de savoirs à d'autres disciplines* »

A la différence de l'école, le monde de l'Education Spécialisée n'a jamais été pris en charge par une grande et unique organisation. Ce qui fait que le monde du travail social n'est pas réellement une institution, mais un ensemble d'institutions plus ou moins indépendantes, de types associatives. Comme le sous-entend F DUBET⁵, le travailleur social ne véhicule pas des valeurs issues d'UNE organisation, il est porteur lui-même de certaines valeurs. « *Le travailleur social porte en lui une loi symbolique bien supérieure aux lois et aux réglementations sociales.* » « *la trace de vocation est toujours présente dans les modes de recrutement* ».

C'est peut être pour ces raisons et les dangers que cela peut représenter que le travailleur social agit souvent au travers d'une équipe, et en son nom. Ce travail en équipe amène à la réflexion et à la critique. Le travailleur social pourrait apparaître moins seul que l'enseignant, ce qui comme l'explique F DUBET permettrait de « *ne pas céder aux désenchantements liés à la profession.* ». Selon cet auteur, le travail social se définirait « *en creux comme la technique de la main négative* ». Autrement dit, le travail social se définit en fonction de ce qui existe déjà et dans les « manques ». Ainsi une éducatrice en SESSAD UPI nous explique comment elle fut amenée à modifier son travail pour être dans les « manques ».

« *Dans l'Education Nationale on nous pousse à faire du résultat, donc, j'ai dû modifier mon travail. Mais je l'ai modifié car c'était là le cadre proposé, avant je ne fonctionnais pas ainsi. Mais maintenant, vu que chaque heure on demande aux jeunes de changer d'activité, du coup, moi je prends des enfants sur l'ensemble de la matinée. On prend le temps, on propose aux enfants le temps de se poser...Les enfants souffrent car on leur impose un rythme comme un collégien, alors qu'ils n'ont pas les moyens de suivre. Nous on le sent bien, les enfants n'avaient pas le temps de se poser et donc nous n'avions pas le temps d'être en relation avec eux.* »

Petit à petit les institutions sociales s'inscrivent donc là où il n'y a rien, et là où la société montre du doigt « l'a-normalité » ou le « hors normes ». Le milieu ouvert se développe : dans les familles, dans la rue et avec le SESSAD à l'école. Car si dans les temps anciens on mettait à l'écart les handicapés (assemblés sous le nom d'infirmes), désormais (depuis la première

⁴ Appuis théorique sur les livres de P.FUSTIER : *L'identité de l'éducateur spécialisé* -1972 et H.J.STIKER : *Corps infirmes et sociétés* - 1997.

⁵ . François Dubet : *Le déclin de l'institution* - Le Seuil - octobre 2002

guerre mondiale, en fait) il faut intégrer à tout prix. Intégrer au sens de réparer, rendre à la vie normale ou au plus proche de cette normalité sociale.

C'est aussi dans ce paradoxe que s'inscrit l'identité de l'éducateur : entre la demande sociale de ramener l'individu handicapé au plus proche de la norme, et celle de comprendre, accompagner la personne handicapée à vivre avec son handicap. Amené à travailler avec une part de lui-même en plus de sa technicité, l'identité de l'éducateur reste souvent floue aux yeux extérieurs à la profession qui reste sur la demande et la conception sociale.

Historique du SESSAD :

Le premier SESSAD est né en 1966 sur l'initiative de l'Association des Paralysés de France. Les SESSAD prennent la suite des SSES, Services de Soins et d'Education Spécialisée à Domicile, définis par le décret du 16 décembre 1970. Mais si les SESSAD sont une structure déjà ancienne dans le principe, il a fallu attendre le décret modifiant les Annexes XXIV (décret n° 89-798 du 27 octobre 1989) et ses circulaires d'application pour qu'ils reçoivent leur statut juridique.

L'éducation nationale, au travers de la loi de 75, a obligation d'ouvrir des classes aux enfants handicapés. De cette intégration scolaire, sont nés des services de soins « à domicile » c'est à dire qui se rendent sur le lieu où se trouve l'enfant, soit l'école. Le SESSAD : Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile est un de ces services.

Répondant au principe de base de l'intégration (l'enfant handicapé a droit, comme les autres, à l'éducation et aux soins), les SESSAD sont devenus, dans le secteur médico-éducatif, l'outil privilégié de l'intégration.

Depuis la circulaire n°95-125 du 17 mai 1995, les SESSAD peuvent passer une convention avec les CLIS⁶, les UPI⁷ et les SEGPA⁸. Cette convention, passée entre l'Inspecteur d'Académie et le Président de l'association gestionnaire du SESSAD, fixe les règles générales de l'intervention du SESSAD dans les écoles. C'est elle qui, d'une certaine manière, autorise le SESSAD à travailler dans l'école

En 1995, la politique est de généraliser les SESSAD qui vont en cinq ans se multiplier par dix. Ils coûtent nettement moins cher que les structures de type internat.

13% des SESSAD sont agréés pour des jeunes ayant des troubles du comportement mal tolérés par le milieu scolaire⁹, mais la plupart concerne des enfants reconnus comme handicapés par la CDES (Commission Départementale d'Education Spéciale)

⁶ CLIS : circulaire du 18 novembre 1991, les Classes d'Intégration Scolaires accueillent les enfants de 6 à 11 ans Les CLIS concernent les enfants atteints d'un handicap mental (CLIS 1), auditif (CLIS 2), visuel (CLIS 3) ou moteur (CLIS 4). Cette classification est la même pour les UPI. Dans le cadre de mon mémoire, je ne m'attache qu'à la classification 1 : déficience mentale.

⁷ UPI : circulaire du 17 mai 1995, les Unités Pédagogiques d'Intégration accueillent les enfants de 11 à 16 ans

⁸ SEGPA : les sections d'enseignement général et professionnel adapté accueillent les enfants de 12 à 16 ans.

⁹ Sources : ASH n°1912 du 2 février 1995

Les SESSAD sont constitués d'une équipe pluridisciplinaire comprenant du personnel éducatif et du personnel de soin (psychologue, médecin psychiatre, psychomotricien, orthophoniste).

3) Statut

Tous les dossiers de création sont soumis aux CROSS (Comités Régionaux de l'Organisation Sanitaire et Sociale), ainsi qu'à un arrêté préfectoral. Les statuts sont très proches de ceux des établissements spécialisés.

Un SESSAD peut être autonome ou rattaché à un établissement. Le SESSAD des PEP (lieu de mon stage) est autonome.

La direction d'un SESSAD est assurée par un directeur possédant les qualifications requises pour une direction d'établissement. Un médecin, souvent un psychiatre « assure l'application du projet thérapeutique et rééducatif des enfants ou adolescents » Annexes XXIV.

L'organisation des transports, de la cantine, ..., relève de l'Education Nationale comme tout « élève ordinaire ».

4) Leur mission

Leur mission¹⁰ est de :

- Conseiller et accompagner les familles
- Approfondir le diagnostic
- Aider au développement de l'enfant
- Préparer son orientation ultérieure
- Soutenir les projets d'intégration scolaire, et d'acquisition à l'autonomie.

Les enfants sont orientés par la CDES. Ils doivent répondre à une déficience intellectuelle légère ou moyenne, ou/et troubles du comportement. Ils peuvent aussi avoir une déficience motrice ou sensorielle. Les SESSAD ont donc une triple dimension pédagogique, éducative et thérapeutique.

« Il s'agit de soutenir l'enfant dans sa scolarité et dans ses apprentissages : les interventions des personnels du SESSAD doivent être ajustées à ses besoins mais également aux conditions et aux exigences de la vie scolaire. Il s'agit aussi de faire progresser les enseignants, les autres enfants, les parents ainsi que l'ensemble des personnels qui interviennent à l'école et auprès des enfants, dans la connaissance et l'acceptation du handicap. Les règlements demandent que tout projet d'intégration scolaire d'un enfant handicapé soit présenté en Conseil d'école : l'intérêt de cette démarche n'est pas d'obtenir une autorisation de nature administrative mais de s'assurer de l'adhésion des membres du Conseil, représentants de la Commune et des parents. »¹¹

¹⁰ Sources : *Guide du secteur social et médico-social* - sous la direction de Marcel JAEGER - 3^{ème} ed - DUNOD

¹¹ <http://www.scolaritepartenariat.chez.tiscali.fr>

L'action du SESSAD doit être définie, pour chaque enfant, dans un "projet pédagogique, éducatif et thérapeutique individuel".

B. Présentation du SESSAD des PEP

Il y a une grande diversité de SESSAD. Elle est souvent due à leurs origines très différentes. La plupart sont rattachés à un IME ou à un autre établissement spécialisé, mais certains sont des associations autonomes. Le SESSAD des PEP fait partie de ces derniers, avec la particularité d'être « rattaché », par son agrément, à l'Education Nationale.

Nous avons également vu que le public diffère d'un SESSAD à un autre (enfants avec des troubles sensoriels ou physiques, enfants autistes, enfants ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, avec ou sans troubles du comportement associés, enfants dysphasiques...). Ils peuvent être rattachés à l'ensemble de la CLIS ou de l'UPI, ou intervenir dans différentes classes. Dans ce cas là, les SESSAD ne sont pas rattachés à un groupe mais à différents individus. Certains SESSAD travaillent dans les locaux scolaires, d'autres dans leur établissement d'origine....

La multiplicité est grande, et ne permet pas une véritable définition d'un système unique. Et comme le souligne Jean Yves BARREYRE, directeur du CREA Ile de France, une recherche d'une identité commune est une quête vaine : *« les SESSAD devraient moins se revendiquer d'un intitulé commun, qui peut être fédérateur, mais pas suffisant, que s'intégrer dans le paysage en construction des nouvelles politiques sociales (...) Les SESSAD sont un outil de proximité, de rapprochement dans un social éclaté. »*

Chaque SESSAD a donc son identité propre du fait des jeunes qui s'y trouvent, mais aussi de son histoire, de chaque membre de son équipe pluridisciplinaire, du savant mélange des partenaires qui se rencontrent et se projettent ensemble.

Il semble important pour la suite de mes propos de présenter l'association des PEP. En effet, les particularités du SESSAD où j'interviens jouent sans aucun doute un rôle particulier dans les difficultés partenariales que je présente par la suite.

1) Présentation des PEP

Les PEP sont une association fondée en 1915, dont le mouvement est de « contribuer à la construction d'une société plus solidaire en liaison étroite avec l'école ». Les valeurs fondatrices du mouvement sont : Laïcité et Solidarité. Ces termes sont importants car il y a un ressenti de la part du personnel SESSAD face à leur hiérarchie qui est nommée et rémunérée par l'Education Nationale. Ce ressenti pourrait se traduire ainsi : cette solidarité jouerait-elle

plus entre les membres de l'Education Nationale qu'entre les membres de l'association ? Le double statut peut jouer ici en défaveur des relations partenariales.

En effet, Les PEP sont inscrites au sein de l'école publique laïque. Leur première mission était de trouver des bourses pour les écoliers dans le besoin. Des bourses qui, pour être laïques, n'auraient aucune connotation de charité. Les présidents de ces associations, une par département, étaient au départ des inspecteurs de l'Académie. Les directeurs sont encore aujourd'hui des membres détachés de l'Education Nationale.

Leurs missions sont :

- Combattre toutes les formes d'inégalités ;
- Développer l'éducation pour tous ;
- Refuser la « marchandisation » de l'éducation ;

Elles trouvent leur application dans trois domaines de compétence et d'intervention :

- **L'accompagnement de l'enfant et de sa famille** (accompagnement de l'élève, aide à l'enfant handicapé ou malade, accompagnement à la parentalité, accompagnement de l'enfant dans ses loisirs quotidiens de proximité.)
- **Les séjours éducatifs et pédagogiques** (organisation et aide au départ des classes de découvertes, des sorties scolaires, voyages pédagogiques...)
- **Les établissements, services et réseaux sanitaires, sociaux et médico-sociaux.** Tous les services et réseaux PEP quelles que soient leurs interventions pluridisciplinaires ont pour but de contribuer à une éducation, une prise en charge et un accompagnement de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte, favorisant dans le cadre d'un projet individualisé, son épanouissement et son intégration scolaire professionnelle et sociale.

Si le SESSAD rentre pleinement dans les domaines de compétences de cette association, il faut cependant noter que les origines historiques sont issues de l'institution « Education Nationale ». On se rendra compte que cette histoire est présente et joue donc un rôle dans la recherche d'identité du personnel de soin.

2) Présentation du SESSAD des PEP 26

Les actions principales des PEP 26 se situent autour de l'organisation de vacances pour enfants et adolescents, de la mise en place de CMPP¹² et de SESSAD, mais aussi de

¹² CMPP : Centre Médico-Pédagogique et Psychologique

l'organisation du SAPEMA¹³, des CIMS 26¹⁴ et d'autres projets autour de l'enfant handicapé comme le CADV¹⁵.

L'histoire des PEP 26 est importante pour comprendre certaines difficultés du SESSAD dans le partenariat Education Nationale et éducation spécialisée.

En effet, comme nous l'avons vu, l'origine des PEP, ainsi que l'ensemble des directeurs des différents projets, dépendent du ministère de l'Education Nationale. Chaque directeur de l'association gère cette dernière de manière autonome avec néanmoins le regard et l'accord du Conseil d'Administration et de la présidente. Pour les PEP 26, il y a 20 membres au CA dont 12 « seulement » sont de l'Education Nationale, tout comme la directrice de l'association.

L'actuel directeur des PEP est en place depuis trois ans, « *J'ai été nommé pour reconstruire un climat social positif. A l'époque cela n'allait pas trop, un CMPP était menacé de fermeture, (...) mon rôle est d'organiser la vie sociale, de construire, de gérer et d'initier des projets* » .

a) Historique

Les PEP 26, jusqu'en 1985, géraient uniquement le financement de vacances et classes de découvertes, ainsi que deux CMPP. Mais un CMPP en 1985 allait voir son temps réduit, entraînant des pertes d'emplois. Dans le même temps il existait une demande forte tant de l'Education Nationale que des parents pour que des SESSAD se créent sur le territoire. La création d'un SESSAD PEP rattaché au CMPP pouvait permettre de garder le personnel menacé....

Le SESSAD a été créé par un arrêté préfectoral du 17 septembre 1985. Au départ il s'agissait d'ouvrir un SESSAD de 8 places pour des enfants de 6 à 13 ans, « déficients intellectuels moyens et sans troubles graves du comportement et de la personnalité, ni troubles graves associés. ». Il s'agissait en majorité d'enfants atteints de trisomie 21.

En 1987 il y eut une extension de 8 places, annexé aux CMPP de Valence et de Romans (ce qui peut expliquer un personnel identique)

En 1994, nouvelle extension de 8 places, avec création d'un service autonome pour le SESSAD au sein des PEP, avec un directeur propre à ce service.

En 1995, à nouveau une extension de 8 places, mais avec une modification de l'agrément « les enfants âgés de 6 à 14 ans, doivent présenter une **déficiência intellectuelle légère ou moyenne avec troubles de la personnalité et/ou du comportement** sans handicaps graves associés. »

En 1996, la création d'une CLIS à Chabeuil entraîne, sur demande de parents et du personnel médical, une extension de 6 puis de 8 places en SESSAD.

Enfin en 2000, une dernière extension d'agrément a été accordée, pour accueillir les enfants jusqu'à 16 ans.

¹³ SAPEMA : Service d'Aide Pédagogique Pour les Enfants Malades et Accidentés

¹⁴ CIMS 26 : 16 associations départementales sous la direction des PEP mettant en place des auxiliaires de vie

¹⁵ CADV : Centre d'adaptation pour enfants déficients visuels

Le SESSAD des PEP 26 accueille donc 40 enfants de 6 à 16 ans.

Il est important de noter qu'une partie du personnel de soin travaillant au SESSAD a avant tout une identité de libéral en CMPP. Ils conservent à ce titre une partie de leur activité dans cette structure aux missions différentes.

b) Répartition Géographique

- SESSAD Renan à Valence (6 à 12 ans)
- SESSAD Pierrotte à Romans (6 à 9 ans)
- SESSAD Jean Zay à Valence (12 à 14 ans, extension en 2002 aux 16 ans)
- SESSAD Chabeuil (6 à 12 ans)

Une convention passée entre les PEP 26 et les villes de Valence et de Romans fixe les conditions de mise à disposition des locaux des écoles.

c) Les objectifs généraux du service

- Assurer le soutien à l'intégration scolaire et à l'acquisition de l'autonomie de l'enfant.
- Rencontres avec la famille afin d'aider à la parentalité.
- De 6 à 12 ans :
 - Permettre l'épanouissement physique, affectif et intellectuel de l'enfant en donnant une place privilégiée au travail de socialisation, le savoir être.
 - Rendre possible l'acquisition d'un certain nombre de connaissances scolaires, le savoir-faire.
- De 12 à 14 ans :
 - Mettre en place et perfectionner les techniques de base de la vie intellectuelle.
 - Préparer l'intégration à la collectivité, et à une vie aussi proche que possible de la normale d'habitat, de vie affective, de travail et de loisirs.
 - Aider chaque jeune à s'insérer à la place qui lui convient, en fonction de ses aptitudes, de ses désirs, de ses difficultés et de son passé.
- De 14 à 16 ans :
 - Préparation à la vie active avec ce qu'elle exige de connaissances élémentaires, d'habitudes sociales et professionnelles (mise en stage, en emplois de type CFA...)

Nombre de jours d'ouverture : 210 jours

Prix de journée (en 2001) : 45 euros

Deux points importants sont à retenir : d'une part l'appartenance des PEP à l'Education Nationale et la convention passée avec cette dernière concernant la mise en place des locaux, d'autre part l'importance du personnel travaillant initialement en CMPP, qui a vu une partie de son temps déplacé sur des prises en charge en SESSAD.

« De 1976 à 1988, j'ai essentiellement travaillé en CMPP. Puis, il y a eu des redéploiements de postes et j'ai du aussi intervenir en SESSAD. A ce moment là, ce n'était pas du tout un choix. Au CMPP on ne travaille pas avec des enfants déficients intellectuels, ce n'est pas du tout la même approche. »... « Plus tard, je suis revenue au SESSAD (il y a deux ans), mais cette fois-ci c'était un choix, et je travaille toujours au CMPP. J'ai surtout choisi ce SESSAD pour son équipe, et parce que le public est essentiellement adolescent. » nous dit une Psychologue

« J'ai comme presque tous les thérapeutes de la maison commencé au CMPP. J'y travaille toujours. Les objectifs de travail auprès de l'enfant sont les mêmes, mais au SESSAD, ce sont des enfants qui sont dans la déficience. Ils le sont beaucoup moins en CMPP. » rapporte une psychomotricienne.

Dans les textes régissant les statuts des CMPP, il n'est fait aucune allusion au travail en partenariat avec l'école. Les SESSAD sont soumis, eux, à l'obligation d'élaborer et de passer avec l'école un projet individuel d'intégration. Par rapport à un SESSAD, les CMPP disposent donc, relativement aux actions d'intégration scolaire, d'une très grande liberté, ce qui à la base peut donc amener une conduite différente du personnel de soin passant d'un CMPP à un SESSAD. Leur identité professionnelle est différente et ils doivent jongler avec celle du personnel de soin en SESSAD.

La présence de directeurs membres de l'Education Nationale et rémunérés par elle soulève aussi des tensions au sein des professionnels du SESSAD.

« Cela ne facilite pas les relations qui deviennent parfois du copinage. Mais il n'y a pas que le directeur qui soit de l'Education Nationale, on a tout : le CA, la commission santé qui nous gère et dont fait partie comme par hasard l'inspecteur AIS¹⁶... Ce qui veut dire que même si le directeur se détache de l'Education Nationale, et il nous le dit, hiérarchiquement c'est quand même l'Education Nationale qui le gère et qui lui dit ce qu'il doit faire ou pas. » affirme une éducatrice SESSAD

« Des fois lorsque j'é mets une opinion et que soit la psychologue, soit l'éducatrice va dans un sens différent, le directeur du SESSAD va transiger entre les deux. Ainsi cela ne va pas que d'un côté ou de l'autre. Pour moi, c'est bien » institutrice en CLIS

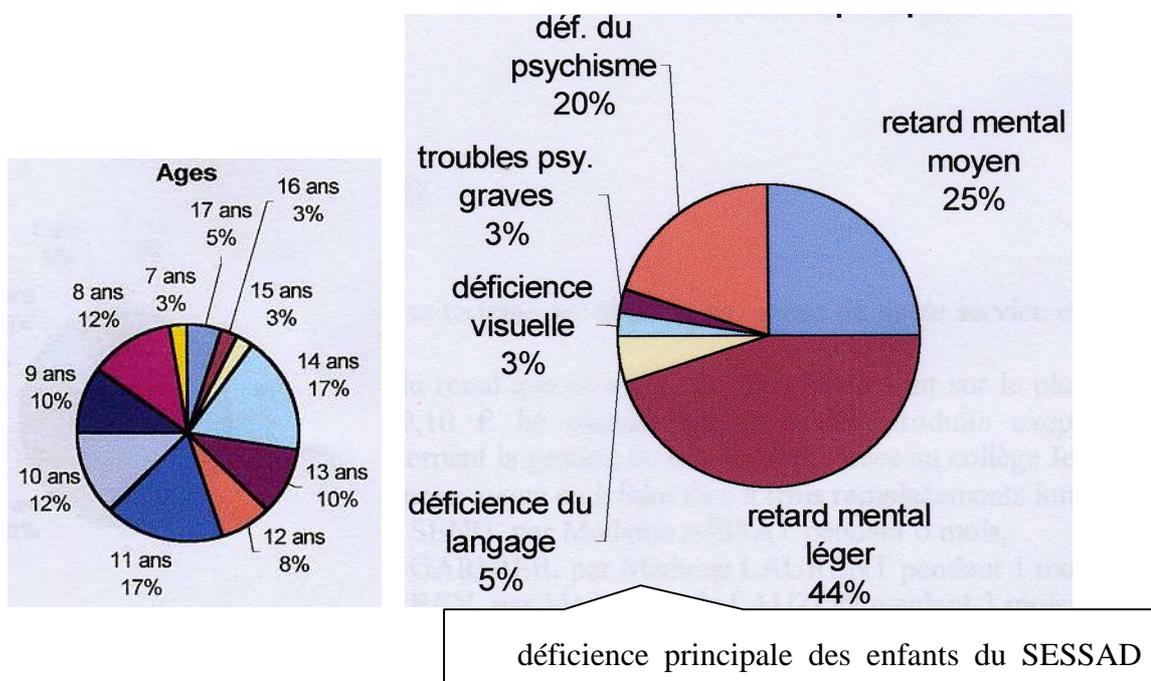
« Elles nous volent le directeur : à la fin de leur heure, elles restent, prenant du temps de notre réunion, de plus elles s'accaparent le directeur en lui posant des questions sur l'Education Nationale » dixit une psychomotricienne.

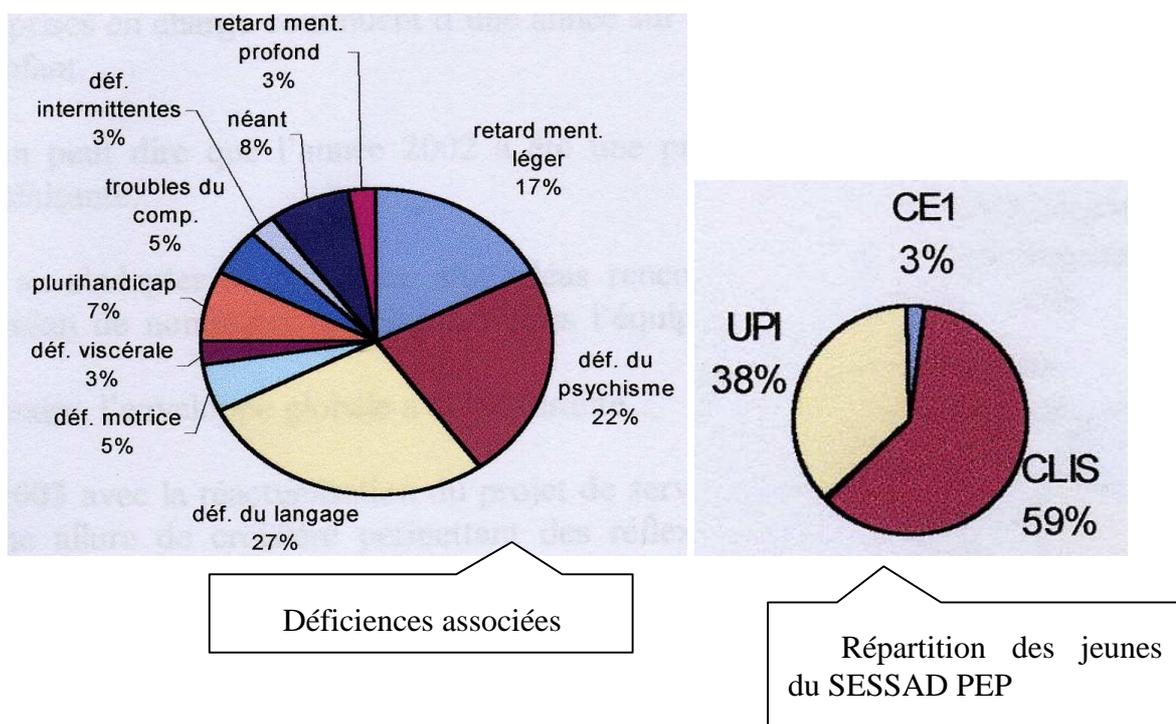
¹⁶ Inspecteur AIS : Inspecteur académique de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire

3) Présentation du SESSAD Chabeuil et du SESSAD Jean ZAY : public concerné, intervenants, histoire...

Il y a donc un SESSAD unique qui se divise en antennes. Mais nous l'avons vu précédemment, chaque SESSAD évolue avec des enfants particuliers, des partenaires et aussi des acteurs différents. Certains acteurs et la direction veulent se définir comme ayant une seule et même identité (ainsi le personnel n'est pas fixé à un lieu, il peut être mobile sur les différents secteurs selon les besoins recensés d'une année sur l'autre), d'autres se veulent différents et posséder une identité à part entière. La recherche d'une identité commune n'est pas sans sous-entendu : lorsqu'un individu cherche son identité, c'est qu'à un moment donné il se retrouve en mal être, ou tout du moins en position de s'affirmer en tant qu'être qui demande une reconnaissance dans la relation, c'est ce que nous développerons par la suite.

a) Présentation des caractéristiques de la population du SESSAD PEP





Il est important de retenir ici que les enfants accueillis présentent majoritairement une déficience intellectuelle légère, mais avec de nombreux troubles associés. Très peu vont pouvoir réintégrer par la suite une scolarisation de type normal comme la SEGPA, ou des CFA. La plupart d'entre eux seront réorientés en IMP ou IME à la suite de la CLIS ou en IMPRO à la suite de l'UPI.

b) Présentation des équipes du SESSAD de Chabeuil et de Jean Zay.

Le SESSAD de Chabeuil, ouvert en 1996, comprend une équipe composée d'une éducatrice, une psychologue, un psychomotricien, une orthophoniste. Ils travaillent avec des enfants de la CLIS de l'école communale.

Le SESSAD de Jean Zay est ouvert depuis 1995 et comprend une équipe constituée des mêmes professions, mais avec des personnes différentes, plus un mi-temps effectué par l'éducatrice de Chabeuil. Les enfants sont à l'UPI du collège de Jean Zay. L'autre éducatrice de Jean Zay a un poste à un mi-temps, et son autre mi-temps est employé sur un poste de chef de service.

Dans les deux lieux, les éducatrices sont en place depuis la création de ces structures. Le personnel de soin pour Chabeuil exerce également dans le libéral, celui de Jean Zay opère aussi au CMPP des PEP.

2.L'intégration scolaire

Les bienfaits d'une intégration scolaire bien pensée et bien préparée ne sont plus à démontrer :

Le rôle qu'en occident l'école, la "skholé", a reçu de son origine grecque est ambitieux : Il est, selon Platon, "*d'élever des hommes jusqu'à la liberté...*" L'intégration scolaire correspond donc à un mouvement profond de la société, marqué par la reconnaissance des handicaps mais aussi par le refus des discriminations. Les plus grandes lois dans ce domaine sont celles du 30 juin 1975 et des annexes XXIV de 1989.

Pourtant, cette intégration n'a pas lieu pas de fait, car depuis vingt ans des circulaires viennent rappeler les évidences, comme la circulaire. n° 99-187 du 19 nov. 1999 relative à la "*scolarisation des enfants et adolescents handicapés*" qui n'apporte rien de plus, en un sens, que la Loi de 1975, puisqu'elle reconnaît que la scolarisation des enfants et adolescents handicapés doit s'effectuer soit en milieu ordinaire soit dans un environnement spécialisé (établissements médico-éducatif...). Elle remet cependant au centre de l'action d'intégration le principe d'un droit à la scolarisation de tous les enfants et elle introduit les groupes handiscol¹⁷ qui devraient faciliter la mise en place des actions partenariales, reconnues comme indispensables.

Pourquoi tant de difficultés dans cette intégration ?

Dès l'antiquité, le handicapé fait peur et canalise la violence car il représente le néfaste et met en danger le groupe. Cette peur du handicap entraîne un rejet, avec parfois tout de même une pointe de crainte respectueuse. Dans les textes de la Bible, l'infirmité s'affirme aussi du côté du profane. Néanmoins, il transparaît l'idée de réparation et cela au travers d'une responsabilité « indirecte » et d'une responsabilité « sociale ». Cette responsabilité sociale apparaît très rapidement sous la forme de charité. Il n'en reste pas moins que l'a-normalité fait peur. Ces individus « a-normaux » sont canalisés au travers de structures éducatrices comme les centres de travail...mais aussi au travers des hôpitaux psychiatriques. Pour éviter toutes ces sortes de déviances qui ne seraient pas d'ordre organique, l'école se développe dès le plus jeune âge. Aujourd'hui, cette peur de l'a-normalité persiste toujours dans le développement du système scolaire.

En premier lieu sous l'emprise de l'église, l'école devient de plus en plus affaire de société, et de « république ». L'église enseignait le catéchisme, le calcul, la lecture et la charité, en prenant en charge aussi les enfants abandonnés. Philippe De La Salle en 1678 se consacre à la scolarisation gratuite des pauvres. Il annonce l'éducation comme un objet

¹⁷ **Handiscol** : créée suite au rapport du 20 avril 1999 sur l'état des lieux de l'intégration scolaire demandé par le conseil national consultatif des personnes handicapées par une circulaire du 19 novembre 1999 co-signée par Ségolène Royal, ministre déléguée de l'enseignement scolaire et de Dominique Gillot, secrétaire d'état du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, chargée de la santé et de l'action sociale. La mission d'Handiscol est de favoriser et d'accompagner la scolarisation des enfants et adolescents handicapés et de développer la complémentarité entre milieu ordinaire et milieu médico-éducatif. Cette démarche s'appuie sur un projet individualisé et évolutif qui **exige un dialogue permanent entre les différents partenaires que sont la famille de l'enfant, l'équipe éducative de l'école et les équipes de soins et d'accompagnement.**

stratégique de prévention, en montrant que des pauvres non éduqués peuvent représenter un danger pour la société. Les frères Ignorantins (un ordre religieux renonçant à la prêtrise pour se consacrer à l'éducation) introduisent une nouvelle pédagogie par un mode simultané d'apprentissage. Cela permet de créer des classes de niveaux, mais aussi de fixer les enfants en les gardant le plus possible sous le regard du maître.

Au cours du XVIII^{ème} siècle, le siècle des lumières, les révolutionnaires veulent rétablir l'édifice social et accordent une attention particulière à l'enseignement du premier degré. Condorcet¹⁸ présente son plan à l'assemblée législative en avril 1792. L'école publique qu'il imagine sera laïque et gratuite, et les sexes égaux devant l'instruction. Le programme se compose de lecture, écriture, arithmétique, grammaire, leçon de chose et de morale qui sera substituée à la religion. Mais, l'école est toujours sous la surveillance de l'église.

En 1792, Rousseau¹⁹ publie « Emile ou de l'éducation ». Ceci constitue une coupure dans la façon de concevoir l'enfant et l'éducation : « Le mal ne se trouve pas dans l'enfant, il lui vient de l'extérieur, l'enfant n'est pas un adulte en miniature, il possède son développement propre. » Il explique qu'il faut traiter l'enfant différemment selon son âge. Après Rousseau on ne peut plus penser « l'enfant » comme avant.

Au XIX^{ème} siècle, dans la France des notables, l'école du peuple se développe sous pression de la demande sociale désormais irréversible. Il faut attendre Guizot et sa loi en 1833, pour que l'école soit reconnue d'utilité publique. L'état intervient dans l'organisation de l'enseignement élémentaire. Guizot fait rédiger et diffuser des manuels scolaires. En 20 ans le nombre d'écoles a doublé.

Vient alors la naissance de l'école républicaine de Jules Ferry : « *Je me suis fait un serment : entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple. Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle* ». En 1879, Jules Ferry devient ministre de l'instruction publique, et décide la reconstruction du système éducatif en le laïcisant. En juin 1881, il fait voter une loi qui institue la gratuité de l'enseignement primaire. Le 28 mars 1882, une autre loi de Jules Ferry organise un enseignement public et obligatoire pour les filles et les garçons de 6 à 13 ans. L'école pour tous est en marche, elle représente la liberté et l'égalité.

Si le XIX^{ème} siècle fut le siècle de l'école élémentaire pour tous, le XX^{ème} sera celui du collège, voir du lycée pour tous. Après une lente maturation, cette évolution s'est accélérée après les années 60. L'idée de départ de recruter des élites sur une base élargie a laissé place à l'ambition de rendre, par l'école, la société plus égalitaire.

Si l'école se sépare de la notion de charité, elle reste cependant dans la notion de normalité. Elle en fait même son cheval de bataille en transmettant les valeurs de la république. Mais elle rencontre un échec dans son rôle d'intégration d'enfants ne pouvant pas correspondre à la norme sociale, cet échec étant inavouable par l'importance même de son rôle dans l'instauration de la république.

¹⁸ Condorcet : 1743-1794, homme politique français, président à l'assemblée législative.

¹⁹ JJ Rousseau : *Emile ou l'éducation* - 1792

A. Présentation des structures principales et actuelles au sein de l'Education Nationale :

Les structures que l'on trouve au sein de l'éducation sont en constante mouvance du fait du nombre croissant des échecs scolaires, de l'augmentation de la déscolarisation et de la volonté d'une école pour tous.

Nous trouvons actuellement, dans le domaine du handicap, les structures suivantes :

- CLIS: classe d'intégration scolaire pour le primaire, classe de 12 enfants maximum, créée par la circulaire du 18 novembre 1991. Elle remplace la classe adaptée d'autrefois.
- UPI : unité pédagogique d'intégration, elle fait suite aux CLIS, et concerne donc les enfants du collège. Elle fut créée par la circulaire du 17 mai 1995.
- SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté. Rénovée par la circulaire du 20 juin 1996, elle accueille les enfants en grande difficulté scolaire et les enfants handicapés sur des temps dit « d'intégration ».
- EREA : Etablissements régionaux d'enseignement adapté, créé par le décret 54-46 du 4 janvier 54, puis réactualisé par le décret de 85 qui en fait des établissements du second degré pour des enfants ayant une déficience moyenne, profonde ou grave.

En 1999, 51000 enfants ou adolescents étaient en intégration scolaire. 48000, soit 93% d'entre eux sont en CLIS, 1600 en UPI, et 1200 en EREA. Ils représentent environ 2% de la population scolarisée²⁰.

Ces structures spécialisées s'accompagnent de nombreux postes comme la création des inspecteurs AIS (adaptation et intégration scolaire), la formation d'instituteurs spécialisés et de psychologues scolaires (qui sont des instituteurs suivant une formation en cours d'emploi sur deux ans), des aides éducateurs (60430 en 2001 soit -3% par rapport à 2000), des auxiliaires de vie, des médiateurs... Cela n'est pas inutile, bien au contraire, mais on pourrait reprocher à l'Education Nationale qu'elle refuse de s'ouvrir et de se décharger sur du personnel qualifié dans ces domaines là. Elle semble vouloir tout gérer elle-même. « *L'Education Nationale est une pieuvre* », souligne une psychologue du service. Ainsi en 2003 les Auxiliaires de Vie Sociale mis en place par des associations pour accompagner les jeunes dans leur scolarité sont remplacés par les Assistants d'Educatons qui dépendent désormais uniquement de l'Education Nationale. Leur rôle est légèrement différent, et leur nombre aussi !

²⁰ Sources : <http://www.education.gouv.fr>

B. Qu'entendons nous par « intégration scolaire »?

En France d'après Guy Berger, *Enfance et psy* n° 16, l'école est un enjeu politique depuis la révolution. « *C'est le lieu de la légitimation sociale* ». Si on n'est pas « sanctifié par l'école, on ne sera jamais reconnu » cela est dû à la création de l'école comme naissance d'un peuple libre. Elle trouve donc son origine au début du 19^{ème} siècle avec la séparation de l'Eglise et de l'Etat. L'école va alors interdire au nom de la laïcité tout ce qui n'est pas elle. Elle se veut dès lors pour tous, et donc efface tout ce qui est différentiel. Ainsi, avec cette volonté de nier la différence, au travers de la loi de 1975, l'école (autrement dit la société), se doit d'intégrer le handicap en son sein.

Mais l'école crée aussi l'exclusion. Il y a encore quelques années, ne pas avoir suivi des études n'empêchait pas l'individu de travailler et de trouver sa place sociale. Ce n'était pas considéré comme un échec. Aujourd'hui, ne pas réussir à l'école est vécu comme un échec qui se transforme en stigmate social. On devient un exclu de la société toute entière, et cela, même pour les enfants handicapés qui vivent à travers leur intégration cette conception du monde social français.

1) L'intégration scolaire pour l'Education Nationale

a) Une stigmatisation

Pourtant, cette stigmatisation ne s'arrête pas seulement aux jeunes en échec scolaire ou handicapés. Elle est visible au sein même de l'enseignement.

Suite à une question que j'avais posée au directeur d'une école sur l'historicité de la CLIS, et sur la demande de qui elle fut créée, celui-ci me répondit : « *Je ne suis dans cette école que depuis 3 ans. Je crois que cela permettait à l'époque au directeur de l'école d'avoir du temps pour se décharger, cela créait un poste supplémentaire... Vous savez, une CLIS fait souvent peur aux enseignants... On a tous peur d'avoir de gros problèmes de comportement à gérer. Mais depuis que je suis ici, en fait, il n'y a qu'un seul enfant qui a posé ce genre de problème. Avant, on essayait même de prendre certains de ces enfants pour des temps précis dans nos classes, j'en prenais 4 en math par exemple, mais maintenant avec nos classes surchargées nous avons du mal... nous avons entre 28 et 30 élèves par classe, c'est dommage... Une CLIS dans une école, cela pose des contraintes... Par exemple avec les synthèses, les équipes éducatives, les papiers à faire, ... il faut compter en moyenne deux heures par enfant. Cela fait beaucoup de temps, et ils sont 12. Avoir une CLIS, c'est une surcharge de travail.* »

Lorsque je lui parle des nouvelles directives de l'Education Nationale concernant l'accueil d'enfants trisomiques, le directeur me répond : « *On ne peut pas parler de directives, mais il est vrai qu'il y a de plus en plus de demandes d'enfants pour entrer dans les CLIS, et donc on favorise l'entrée des enfants à moindre déficience. Les trisomiques sont donc plus dirigés vers l'IME.* »

Une CLIS, une UPI, cela stigmatise à la fois l'école mais aussi l'enseignant de ces classes. Cette notion de stigmatisation est une donnée transmise par l'enseignement que fournit l'Education Nationale à ces enseignants. Voici un exemple :

Entretien avec une institutrice :

« J'ai toujours été un peu attirée par le public des CLIS,...mais l'Education Nationale n'encourage pas la spécialisation. Au contraire c'est plutôt mal vu. Par exemple l'instituteur de la CLIS d'ici a eu un poste de titulaire sur l'école. Elle a prit la CLIS, car personne ne l'a demandée. Elle n'avait aucune expérience dans ce domaine. Elle a aimé, et a demandé d'être titularisée sur la CLIS pour l'année suivante, tout en demandant une formation. La formation lui est refusée (10 à 12 places seulement au sein de l'académie). Mais comme elle a demandé à être titulaire de cette classe, et comme elle n'est pas institutrice spécialisée, si un instituteur spécialisé demande la CLIS, elle perd sa titularisation, et peut être envoyée dans une autre école, ou faire des remplacements. Je ne sais pas s'ils accepteront ma formation spécialisée. De toute façon, s'ils acceptent ce n'est que pour l'année suivante. »

« La première année, vous n'aurez aucune formation sur ce public ? »

« Non, on découvre sur place. Mais je ne suis pas trop inquiète, c'est comme pour l'instituteur d'ici, personne ne demande ce genre de classe. L'Education Nationale n'en fait pas la pub durant notre formation. Au contraire, ce sont les postes où tu es envoyé quand tu sors de l'école avec peu de points. »

Sur les huit classes spécialisées rencontrées, deux institutrices seulement avaient déjà été en poste auparavant. Tous les autres sont des sortants de l'IUFM, leur poste ayant été choisi par défaut, et une personne effectue des remplacements en classes spécialisées après avoir été placée sur liste d'attente pour rentrer à l'IUFM.

Les chiffres recensés par l'Education Nationale parlent d'eux-mêmes :

LES PERSONNELS ENSEIGNANT EN CLIS : Evolution des effectifs de 1993 à 1997

CLIS	1993	1994	1995	1996	1997	1999 (*)	total
Personnel spécialisé	3842	3567	3277	2988	2943	2491	- 1351
Personnel non spécialisé	1313	1300	1375	1470	1610	1945	+ 632
Total	5155	4867	4652	4458	4553	4436	- 719
Pourcentage des personnels spécialisés	75 %	73 %	70 %	67 %	65 %	56 %	- 19 %

Extrait du rapport "Scolariser les jeunes handicapés" (*) Les données de l'année 1999 sont publiées dans les dossiers documentaires du Ministère (TS 6735)

Pour l'année 1999-2000, parmi les 314308 enseignants du premier degré, 19164 exercent dans l'enseignement spécialisé et seulement 3945 sont titulaires du diplôme d'instituteurs spécialisés²¹.

²¹ Sources : <http://www.education.gouv.fr>

L'intégration scolaire ne va donc pas toujours de soi, et stigmatise de toute façon par la différence de réussite ou par la sélection de départ. Pourtant, l'école ne peut se concevoir comme élément de stigmatisation...

b) Un échec impossible

Yves Dutercq²² écrit : « *La confiance marquée dans l'école, dans sa qualité, dans son efficacité, a été mise en doute depuis que l'on sait qu'elle n'assure guère l'égalité des chances et que cette inégalité s'est particulièrement révélée dans la période de la crise économique et de forte augmentation du non-emploi que la France a connu depuis une quinzaine d'années. La scolarité n'est pas apparue, à l'épreuve, comme un moyen très efficace d'assurer l'insertion professionnelle, ni même l'insertion sociale des jeunes.* », et encore moins celle des jeunes handicapés, malgré la circulaire du premier mars 2001, n° 2001-235 qui rappelle que les UPI peuvent avoir la possibilité de passer des conventions avec d'autres partenaires pour effectuer des stages pré-professionnels.

Ainsi comme le souligne Guy Berger²³, « *l'école s'est arrogée une puissance de mutation sociale, de transformation des personnes, or elle ne peut pas être toute puissante, on lui attribue trop de pouvoir...il y a des gosses qui prennent des coups, mais des enseignants en prennent aussi : ceux qui vivent l'échec de ces enfants comme étant le leur. On leur a tellement dit qu'ils comptaient pour eux !* ».

En 2000, j'ai été amenée à occuper un emploi d'éducateur auprès d'une CLIS dont l'instituteur ne semblait pas être en mesure de gérer sa classe.

Si la politique est d'intégrer au maximum les enfants handicapés, dans les faits, il faut du temps pour parler d'équité, voir d'égalité.

Selon Fr. Dubet²⁴, 40% des sortants de l'IUFM pensent que l'école n'est pas étrangère à l'échec des élèves, et 50% pensent que l'école accroît les inégalités. Ainsi les maîtres eux-mêmes ne croient plus aux valeurs et principes même qui fondent leur profession. D'où un certain malaise de l'instituteur, une sorte de combat vain, et surtout solitaire.

P102 « les instituteurs souffrent d'un renforcement des attentes à leur égard puisque tous les élèves doivent réussir, l'échec ayant des conséquences catastrophiques pour l'individu, et puisque tous les enfants doivent être « bien dans leur peau », l'épanouissement étant la garantie du bonheur et de l'authenticité. » P114 « Il y a des leurres et l'obligation d'y croire jusqu'au bout » « Autrement dit, les maîtres d'écoles ne peuvent plus croire pleinement aux principes et valeurs qui fondent leur métier ; ils y croient parce qu'ils y sont obligés, s'ils n'y croyaient pas de cette manière, ils ne pourraient pas travailler. ». « L'exposition personnelle, l'obligation d'y croire et la distance avec les objectifs affichés et les faits entraînent un sentiment de culpabilité diffus, sentiment dont il faut se débarrasser en accusant les autres. ». Cet autre étant la famille, et/ou lorsqu'il y a un partenaire, on peut l'accuser consciemment ou inconsciemment de ne pas faire son travail : d'être responsable.

²² Yves Dutercq, *Enfance et psy* n°16, *Tous à l'école ?* - p. 114 ERES

²³ Guy Berger : *Enfances et psy* n°16 *Tous à l'école ?* - ERES

²⁴ Guy Berger : op cit

Mais les éducateurs ne travaillent-ils pas non plus sur des leures tout aussi vertueux que sont la réinsertion sociale ou l'intégration sociale par le travail ou chez le plus jeune enfant, l'intégration par le scolaire ? Ici apparaît déjà un point commun entre les deux institutions : chacun travaille sur un leurre imposé par la structure fondatrice de leur institution.

Fr. Dubet²⁵ présente l'évolution du passage de l'enfance à l'école. Il y a quelques années, l'élève était une matière malléable que l'on aidait par la discipline à devenir adulte. Puis la dimension de l'enfance en tant que sujet est apparue : elle entraîne la notion de respect de l'individu, mais surtout un changement de l'enseignement. Désormais l'enseignant ne peut plus ignorer la dimension psychique qui se cache derrière l'élève. Aussi sa pédagogie n'est plus la transmission d'un savoir, mais de faire de l'enfant un être bien dans sa peau, et qui peut ainsi s'épanouir.

« 70% des jeunes professeurs des écoles ont d'abord choisi leur métier pour travailler avec des enfants ; 49% donnent la priorité à l'épanouissement de l'enfant plutôt qu'à la transmission de connaissances. 87% privilégient la formation de l'esprit critique. » p. 94

Cette dimension permet l'idée de l'intégration de l'école pour tous, mais surtout comme le souligne Fr Dubet, elle amplifie le phénomène de l'échec inconcevable pour l'instituteur. En effet, si l'élève échoue, c'est que l'instituteur n'a pas su assurer son épanouissement sur le plan psychologique. Il n'échoue pas sur un élève, il fait souffrir un individu. Et la présence du SESSAD n'est là que pour le lui rappeler.

Il est inimaginable de vivre avec cette culpabilité, alors que bien souvent, la souffrance psychique du jeune professeur qui met en échec l'élève est due aux conditions familiales ou sociales qui l'entoure : 90% des causes des échecs scolaires sont attribuées à la famille, et au milieu social, contre 22% au système éducatif (résultat d'une enquête menée auprès de 96 instituteurs par Yves Careil)

Le métier d'instituteur est donc doublement compliqué : à la notion intolérable d'échec scolaire s'ajoute celle de l'échec psychologique ou affectif.

c) Le surinvestissement scolaire

L'intégration scolaire ne coule pas de source dans l'Education Nationale. Peu appréhendée durant la formation, pas reconnue, elle n'aide pas les enseignants à accepter l'échec, ni le handicap. D'où parfois l'oubli de la nécessité des soins pour un surinvestissement du scolaire, ce qui parfois aggrave la situation.

Exemple lors d'une réunion d'harmonisation entre l'UPI, la SEGPA et le SESSAD :

Le SESSAD demande s'il peut intervenir aussi sur les lieux de la SEGPA, car pour des jeunes, le soin est primordial : celui qui ne passe pas en troisième SEGPA aurait besoin, au vu de sa situation qui s'est complexifiée, de plus de soin.

La SEGPA n'y voit pas d'inconvénient, elle veut bien aménager 8h au lieu de 12h d'atelier. Même si elle émet le souhait que les prises en charges soient en début ou fin d'atelier, ou pendant le temps repas. Elle signale néanmoins que cela risque de stigmatiser un peu plus l'enfant car on verra qu'il est pris en charge.

Le SESSAD répond que de toute façon, l'enfant est différent. C'est pour cela qu'il est en UPI et non pas seulement en SEGPA. Le SESSAD insiste pour que personne ne nie le

²⁵ Guy Berger : op cit

handicap. De toute façon pour X, la SEGPA lui propose des stages aménagés, et fait donc déjà une différence avec les autres.

Mais l'instituteur intervient en refusant une prise en charge sur le temps SEGPA, car l'enfant doit « profiter de ce temps », le but visé de l'instituteur étant de l'envoyer ensuite en Centre de Formation pour Adulte.

Le SESSAD répond en disant que pousser certain enfant, comme on a vu avec X, amène à un échec pour tous : il redouble, le vit mal dans un moment déjà très difficile pour lui, et voit le CFA qu'on lui a fait miroiter comme perdu. La SEGPA rajoute qu'en effet il est difficilement envisageable une entrée en CFA pour cet enfant.

La formation des enseignants tend à être réduite à l'apprentissage d'un certain nombre de technique et de savoir-faire susceptible de gérer un groupe classe réduit à une pure existence instrumentale, de produire chez les élèves des comportements opératoires normalisés. Il n'y a pas de prise en compte du sujet en tant qu'individu ayant une histoire, mais comme un être neuf ayant à intégrer les nouvelles données.

Ainsi la psychologie génétique constructiviste de Piaget est prise au pied de la lettre, sans la dimension psychologique de Freud ou Lacan ou d'autres encore, et encore moins celle des psychanalystes de groupe comme Bion ou Anzieu.

Si l'école n'a pas de sens pour les jeunes, et si elle n'en a pas plus pour l'enseignant qui oublie que l'élève est sujet au profit d'un programme bien établi, alors le résultat pour les deux est un sentiment d'échec, de découragement, ou d'absurdité.

P. Aries ²⁶ parle d'une « Mac Donaldisation » de l'enseignement, c'est à dire une déculturation programmée des jeunes et des enseignements vidés de leur contenu symbolique.

Reconnaître le handicap du jeune, c'est pour les enseignants reconnaître qu'il n'est pas dans un système scolaire « normal », ce qui paraît impossible à imaginer. Ils vivent souvent cette situation comme un échec de leur part. « Le rêve des enseignants, c'est de substituer les différences selon le mérite aux différences selon l'origine » dit G. Berger d'où le problème des orientations : exemple de J. issu d'un milieu défavorisé et conflictuel qui entraîne chez lui un mode pathologique par la déficience intellectuelle et une grande passivité. Pour l'instituteur, il faut qu'il s'en sorte, il en a les possibilités scolaires, et il vise pour J. la SEGPA pour ensuite un CFA. Le jeune en question sera donc orienté en SEGPA, où il sera mis en échec, et tombera en plus grande difficulté psychique.

2) L'intégration scolaire, quelle signification pour les parents ?

Souvent, lorsque les parents connaissent le handicap de leur enfant, ils se conduisent de manières différentes (surprotection, mise à l'écart,...) Un travail de deuil de l'enfant idéal (du moins normal) va devoir se mettre en place. ce n'est pas évident. Il est possible que le fait d'élever leur enfant différent avec les autres (au sens non-handicapé) permettent aux parents de l'élever davantage comme les autres. Cela change sans doute le regard qu'ils portent sur leur enfant, car s'il vit bien avec les autres à l'école, ils peuvent « peut être » l'imaginer plus à l'aise dans la vie familiale et il peut profiter d'autres formes d'insertion sociale, comme le sport ou les activités ouvertes aux autres jeunes de son quartier. Son projet de vie peut

²⁶ P.Aries : · Sciences humaines, Hors série n° 36 mars, avril, mai 2002 - *Qu'est ce que transmettre ?*

s'inscrire dans son environnement social naturel. Mais ce qui peut s'avérer vrai ici, pourrait l'être aussi pour l'enfant placé en milieu spécialisé.

L'intégration peut amener beaucoup d'éléments positifs dans la vie d'un enfant handicapé, mais aussi dans celle de sa famille, et dans le regard des autres enfants et adultes.

Mais l'intégration scolaire peut aussi jouer en défaveur de l'enfant et des parents en agissant pour ces derniers comme un leurre. Leur enfant va à l'école, il ne va pas à l'IME représentatif du milieu de l'a-normalité, du secteur « médico-éducatif ». Il a une chance de s'en sortir...mais bien souvent si l'intégration a permis à l'enfant de se socialiser, de s'intégrer avec les enfants normaux, de vivre une scolarité « presque normal », malheureusement, après la CLIS ou l'UPI, l'enfant est orienté en IME ou autre établissement spécialisé, si ce n'est un retour au domicile à 16 ans, rappelant ainsi de manière brutale que l'enfant différent reste handicapé et hors société.

Ce sentiment de leurre est perçu par les divers professionnels du SESSAD. « ... *La plus grosse différence avec le CMPP, c'est qu'au SESSAD, les parents ne s'impliquent pas ou très peu. Leurs enfants vont à l'école, et dans l'école ils font de la psychomotricité comme ils font des maths* » rapporte une psychomotricienne.

Une mère rapporte, après ses visites dans ces différentes structures (UPI, SGPA et IME), « *je suis consciente que ma fille sera mieux dans un IME. Mais, que vont dire les gens si je leur dis qu'elle est en IME ? Vous me comprenez, ... un IME c'est un peu comme si je disais que ma fille est une handicapée, ... je ne sais pas, c'est dur...* »

Bernadette Wahl²⁷ écrit: « *Cette volonté des parents d'être entendu, et de croire en l'insertion, leur fait exiger pour leur enfant, et dès leur plus jeune âge, une réelle intégration scolaire qu'ils estiment être la voie royale de l'insertion sociale de tout enfant, parce que l'école est la première véritable épreuve de socialisation. C'est le lieu où l'on apprend à se connaître, à partager, à vivre ensemble avec un apport intellectuel et biologique différent, où l'on découvre la collectivité, la discipline, les règles de la vie sociale, où l'on éprouve les données de l'éducation familiale, où l'on peut savoir si l'on est à peu près comme les autres, ou très différent.* »... « *Pour assurer l'insertion du petit enfant handicapé au sein de sa famille, il faut d'abord assurer la réinsertion de ses parents dans la vie quotidienne, et leur apprendre ce que les autres n'ont pas à apprendre : à aimer leur enfant.* »

Les enseignants sont conscients de la valeur de leur parole car ils représentent le « coté normal », contrairement à celle du SESSAD représentant le côté du handicap.

Cependant le partenariat famille-école peut représenter un danger, car une des fonctions de l'école est de permettre à l'enfant de se séparer de sa famille, comme le souligne G. Berger. Aussi, je serais partisane que ce soit le service de soin qui travaille avec la famille, les rencontres instituteurs-parents devant se limiter au rapport de l'élève, puisque c'est comme cela qu'elle définit l'enfant. Reste à charge de l'éducateur de bien montrer la différence entre élève et enfant handicapé, afin d'éviter un double discours entendu par les parents qui dès lors ne savent plus qui écouter, et quelle décision prendre.

L'intégration scolaire, malgré ses bienfaits, reste néanmoins un sujet encore mal maîtrisé par ses différents partenaires : enseignants, parents, professionnels éducatifs et de soins...mais aussi des enfants handicapés eux-mêmes.

²⁷ Bernadette Wahl : *L'intégration scolaire, une chance pour tous les enfants* - Enfance et psy n°16 p. 9

3) L'intégration scolaire pour les enfants

Pour l'enfant handicapé, l'intégration peut être un moyen de stimulation. En essayant de faire comme les autres, l'enfant se trouve entraîné et peut progresser plus vite. Mais il est aussi davantage conscient de son handicap. Le fait d'être accepté par les autres enfants peut l'aider à surmonter le malaise créé par ses différences. Cela peut lui permettre de «normaliser» ses comportements, de «prendre des risques» pour oser vivre avec les autres.

Les enfants handicapés sont souvent leurs propres ambassadeurs de charme et d'affection, aussi les autres oublient-ils les vieux tabous, leurs préjugés s'estompent, ils apprennent la tolérance et s'enrichissent auprès d'enfants différents.

Exemple : lors d'une récréation, 4 enfants du SESSAD jouent à une variante du jeu « le facteur n'est pas passé... », une jeune fille quitte son groupe pour les regarder puis leur demande si elle peut jouer avec eux. Petit à petit, une dizaine d'enfants de différentes classes viennent se joindre à eux. Un exemple de réussite de l'intégration ?

Il n'en reste pas moins que les enfants les plus souvent choisis dans le jeu sont les plus lourdement handicapés. En soulevant ce point au cours de mes interviews, la plupart constate que les enfants les mieux intégrés sont les plus lourdement handicapés physiquement. Ceux qui « ressemblent trop physiquement » aux enfants sans handicap sont souvent mis à l'écart car « ils font peur », ils sont trop proches de chacun d'entre eux.

Ainsi l'intégration scolaire peut aussi faire vivre à l'enfant des situations violentes, notamment dans son échec scolaire. « *Pourquoi je redouble tout le temps ?* » me dit un enfant âgé de 10 ans en CLIS depuis l'âge de 6 ans. Souvent c'est un enfant seul que l'on intègre parmi une autre classe pour une heure de math parce qu'il a les capacités de suivre. Il peut avoir les capacités intellectuelles pour suivre, mais la réelle question que l'on devrait se poser, c'est de savoir s'il est capable de s'intégrer au sein d'un groupe de 25 à 30 enfants, une heure par semaine ?, Que lui renvoie cette intégration, et aux autres? Est-ce une intégration pensée uniquement en terme de pédagogie? Si pour les parents s'installe parfois un leurre du fait que leur enfant, même dans une classe spécialisée, reste dans un cursus « normal », le leurre est rarement présent du côté des enfants.

Pour le jeune, se confronter avec le groupe classe, c'est se confronter avec soi-même : sur ses difficultés, sur la limite de sa relation avec autrui, sur ses capacités intellectuelles, sa puissance de travail, sa concentration,... soit beaucoup de frustrations que l'on doit prendre en compte dans le groupe. Ici le rôle du maître ou de l'éducateur est primordial pour re-instaurer une estime de soi.

L'équipe du lieu d'accueil doit aussi faire des efforts pour intégrer ces jeunes tout en respectant leur handicap. Ici se rencontre souvent le malaise. Il est parfois difficile d'admettre qu'intégrer un jeune dans une école ne veut pas dire nier ses différences. Un enfant handicapé intégré dans une école est un élève comme les autres, mais il reste aussi un enfant handicapé. C'est pourquoi on parle d'intégration dans les deux sens. L'enfant va vers l'école, mais l'école doit venir aussi à lui. Refuser des aménagements de son temps parce que cela peut le stigmatiser aux yeux des autres (voir l'exemple de J. présenté plus haut) n'est pas un réel argument. Mettre l'enfant handicapé constamment au même niveau que les autres le stigmatise tout autant car cela le place en situation d'échec du fait de son handicap.

Pourtant d'une certaine manière l'intégration scolaire peut être réussie. M. Guigne : « le savoir...est ce tiers dont la psychanalyse a souligné le caractère indispensable pour sortir de l'enfermement et des risques fusionnels de toute relation duelle »

L'enfant est rarement dupe des enjeux de son intégration scolaire. Mais cela ne veut pas dire qu'il la maîtrise. Que cette dernière se révèle positive ou négative pour lui, il reste l'objet des « bonnes intentions » des adultes qu'ils soient du service de soin, des enseignants ou des parents.

4) L'intégration scolaire vue par l'éducation spécialisée

Une partie intégrante de la structure médico-sociale répond aujourd'hui à la demande des parents et de l'école d'aide à l'intégration de leurs enfants handicapés hors établissements spécialisés. Les SESSAD sont un des moyens les plus proches de cette intégration. Néanmoins il apparaît une des premières difficultés : pour l'école l'enfant est un élève, pour le SESSAD l'enfant est un enfant handicapé. Le sujet sur lequel travaillent ces deux institutions est donc différent. L'institutrice d'une CLIS montre bien l'importance que peut avoir cette différence notamment dans l'orientation des jeunes par la suite.

Extrait d'entretien avec l'institutrice de CLIS : « *Vous parler du même enfant ?* » « *Là est la question : l'élève dans la classe et l'élève au SESSAD, ce sont c'est deux cotés bien différent de l'enfant. On parle du même enfant mais pas du même comportement, on a pas non plus les mêmes objectifs de travail, donc on apprécie l'élève différemment.* »

La finalité de l'enseignant est d'amener le plus grand nombre de ses élèves à la réussite des apprentissages proposés. Tout est en accord si la finalité des élèves est de s'approprier les contenus proposés par l'enseignant et de réussir ses apprentissages scolaires, mais ce n'est pas forcément le cas (enfant s'empêchant d'apprendre pour ne pas trahir un parent, sa culture,...)

« *J'essaye d'amener l'élève à ce qu'il sache lire, écrire et compter, parce que c'est les bases de l'insertion sociale. Ensuite, j'essaye de les amener le plus loin possible, car plus ils en sauront, mieux ce sera pour l'avenir.* » institutrice CLIS

Il apparaît donc un dysfonctionnement quand les finalités du système et les finalités individuelles ne présentent pas un degré minimum de compatibilité, et il en est de même entre éducateur et instituteur.

L'enfant importe à l'école les habitudes relationnelles expérimentées ailleurs. La différence entre instituteur et éducateur réside dans la réponse donnée. Celles-ci ne seront jamais tout à fait les mêmes d'une institution à une autre. Il faut donc une interaction entre les deux institutions pour que les réponses apportées, même différentes, aient un sens commun pour l'enfant.

Souvent l'instituteur voit l'enfant et son symptôme seul, voire son imbrication dans le groupe classe. Le SESSAD permet non plus de se centrer uniquement sur l'individu mais aussi sur ses particularités dans le champs systémique (famille, environnement, histoire de la famille élargie,...)

Ainsi, on se rend compte que ce sont bien deux styles d'institutions différentes. L'une se développe dans le sens de l'égalité pour tous, et donc vers une norme sociale. L'autre se veut reconnaissance de l'a-normalité par la société et son intégration dans ce sens là. L'une travaille en main positive, l'autre en main négative, pour reprendre l'image de Fr. Dubet. Mais si nous restons sur cette image, la main négative est obligée de prendre en compte ce qui

se trouve autour d'elle pour se définir, alors que la main positive se suffit à elle même. C'est peut être une des raisons pour laquelle l'Education Nationale a tant de mal à définir ce qu'est un éducateur spécialisé et son rôle.

Cette différence ne justifie pas à elle seule les difficultés rencontrées dans le partenariat. Néanmoins cela soulève les problèmes d'origine de ces deux institutions, mais aussi ceux de la place de chacun des acteurs dans le projet d'intégration du jeune handicapé.

C'est à partir de ces réflexions que j'ai orienté mon deuxième style d'entretien.

L'intégration scolaire des enfants handicapés ne va pas de soi. Elle émane d'un fait de société où tout handicapé doit être intégré, sous entendu ramené le plus près possible de la normalité.

L'école, pour réaliser cette demande, met en place de nombreux services et classes spécialisées comme les CLIS ou les UPI qui nous intéressent ici. Mais elle a tendance à créer ses propres spécialisations : psychologue scolaire, médecin scolaire, assistant à la vie scolaire,... en évitant de s'appuyer sur des intervenants extérieurs à leur institution. Ainsi la notion de travail en équipe est peu abordée par cette institution. De plus, l'école ne reconnaît pas, ni ne valorise les postes de son personnel travaillant auprès de cette population. Nous avons vu que beaucoup de jeunes instituteurs inexpérimentés sont envoyés sur ces postes et s'y retrouvent d'autant plus seuls qu'il n'y a ni travail en équipe, ni reconnaissance professionnelle.

Devant ce constat, des associations telles que Handiscol se sont mises en place, ainsi que des groupes de réflexions de manière à intégrer davantage les associations de soins dans un travail en partenariat avec l'école. Ce travail se fait essentiellement par le biais de circulaires, avec entre autres les SESSAD.

Les SESSAD existent depuis de nombreuses années, mais cette nouvelle politique d'intégration du handicap à l'école les rapproche singulièrement de cette dernière au point de devoir travailler ensemble, dans un partenariat défini au travers des circulaires de 1991 et 1995.

Mais les textes de lois ne suffisent pas pour que le travail en partenariat se fasse naturellement. Malgré la mise en place de projets individualisés avec un volet thérapeutique, éducatif et pédagogique, les relations entre professionnels de ces deux institutions sont parfois difficiles.

C'est ici que j'arrive à l'objet de ma recherche : pourquoi ces difficultés partenariales et quelles en sont les conséquences ?

La présentation de ces deux structures que sont les SESSAD et l'intégration scolaire me permet d'émettre l'hypothèse suivante :

« De l'histoire des deux institutions apparaissent des identités professionnelles amenant à des approches de travail et des représentations différentes vis-à-vis du handicap. »

Chapitre II :

Enquête de terrain à partir d'entretiens

L'hypothèse retenue pour expliquer ces difficultés partenariales, suite à cette première partie est la suivante: De l'histoire des deux institutions apparaît des identités professionnelles amenant à des approches de travail et des représentations différentes vis-à-vis du handicap.

Cette deuxième partie, est basée sur un nouveau style d'entretien, identique pour chaque acteur interrogé et reposant sur trois grandes questions, entrecoupées de sous questions :

- Pouvez-vous me parler du partenariat entre l'Ecole et le SESSAD ? Quelles sont les limites ? les avancées ? les difficultés ?
- Quelles sont les conséquences de ce partenariat chez les acteurs ?
- Comment aborder les difficultés rencontrées ?

Sept acteurs sont interrogés :

- Une institutrice en CLIS, depuis cinq ans en poste, depuis trois ans sur la CLIS, ayant une formation d'instituteur spécialisé en cours.
- Deux institutrices en UPI au sein du même collège. Une en poste depuis 1983, spécialisée depuis deux ans, exerce en UPI depuis quatre ans. L'autre personne est en poste depuis deux ans, en cours de formation de spécialisation, et c'est son premier poste dans l'éducation nationale.
- Une éducatrice en CLIS, diplômée depuis ans, travaille en SESSAD depuis 1995.
- Une éducatrice en UPI, diplômée depuis 1990, travaille en SESSAD depuis janvier 1995.
- Une psychologue travaillant au SESSAD de l'UPI, diplômée depuis 1976, travaille sur le SESSAD depuis trois ans.
- Le directeur du SESSAD, en poste dans cette association depuis trois ans.

Certaines réticences sont apparues au cours de mon enquête, car certaines personnes de l'équipe de soin ne souhaitaient pas réellement que j'aie à la rencontre des instituteurs. Ils préféreraient me faire des comptes rendus vis à vis de certaines situations avec ce partenaire. Néanmoins, j'ai souhaité aller plus loin, pour entendre les deux positions (celle de l'Education Nationale et celle de l'Education Spécialisée). Cette approche m'a permis d'obtenir une vision plus globale de ce partenariat.

1. histoire et différences

Il n'est pas question dans ce mémoire de rendre responsable un professionnel plus qu'un autre d'une situation donnée. Il faut aussi savoir qu'être responsable ne signifie pas être coupable comme le souligne Guy Ausloos²⁸, bien souvent on associe responsable au sentiment de culpabilité, ce qui crée ensuite un sentiment d'échec, mais aussi d'inculpation. Dès lors l'individu reste sur ses gardes quant à ce qu'il faut dire ou ne pas dire, quitte à se faire accuser de résistance. Il vaut mieux parler de responsabilité au sens de développer sa capacité à répondre de ces actes, plutôt qu'à corriger des erreurs dont les causes sont multiples.

Pour comprendre la difficulté relationnelle dans ce partenariat, mon hypothèse suppose des identités professionnelles fort différentes fondées sur l'histoire de chacune des institutions.

Lorsque l'on pose la question aux professionnels si les spécificités des fondements de ces deux institutions (Education Nationale et Education Spécialisée) jouent un rôle, les réponses sont les suivantes.

Selon l'instituteur U1 « *C'est vrai, nous n'avons pas la même histoire institutionnelle et cela joue un rôle dans nos représentations, ... C'est dû au fait d'un vécu différent, du fait aussi qu'entre DASS et Education Nationale les visions ne sont pas les mêmes. Cela remonte à très loin dans notre histoire.* ».

L'éducatrice C s'exprime ainsi : « *Les deux institutions sont fondamentalement différentes. L'Education Nationale travaille sur un compromis entre un programme établi pour un élève et un travail de groupe à trente. Nous, on travaille presque en individuel. C'est l'individu qui est concerné. Il s'agit de deux approches de l'humain complètement différentes. Au niveau du développement de l'enfant, on n'a pas non plus les mêmes références théoriques.* »

Pour l'éducatrice U « *nous n'avons pas la même formation et le même regard sur l'enfant, cela joue effectivement un rôle car en tant qu'Education Spéciale on arrive à connaître les fonctionnements de l'Education Nationale et ce qui est demandé aux instituteurs. Mais ce n'est pas toujours le cas quand l'Education Nationale nous présente, même dans son enseignement. L'Education Nationale est surtout basée sur le pédagogique, la formation est très peu élargie. On n'a pas la même histoire, mais on a quand même un point commun : « les enfants », et l'Education Nationale a joué un rôle dans la mise en place des services de soins.* »

L'instituteur C nous dit : « *Il y a des différences mais notre objectif c'est quand même d'apporter un certain bien être à l'enf... à l'élève et d'améliorer son éducation aussi. On touche à tous les domaines, mais d'une façon différente. Il y a des possibilités de partenariat, décrire comment nous travaillons, nos objectifs,...* ». « **Vous parlez du même enfant ?** Là est la question car l'élève dans la classe et l'élève au SESSAD, c'est deux cotés différents de l'enfant. On parle bien du même enfant mais pas du même comportement. On a pas non plus les mêmes objectifs de travail. Donc on voit aussi peut-être l'élève différemment ».

²⁸ Guy Ausloos : préface de *Psychologues et enseignants* de C. Curonici et P. McCulloch.- Boeck Université, 1999

Nous pouvons noter dans ces interventions que les éducatrices parlent d'enfants quand les institutrices parlent d'élèves. Si nous nous arrêtons aux définitions du Petit Robert, nous obtenons les définitions suivantes.

Enfant : *Etre humain dans l'âge de l'enfance considéré comme rattaché par ses origines à quelqu'un ou quelque chose.* Enfance : *Première période de la vie humaine*

Elève : *Personne qui reçoit ou suit un enseignement d'un maître ou donné dans un établissement d'enseignement.* Elever : *mettre ou porter plus haut. Faire monter à un niveau supérieur.*

Considérer l'enfant comme élève c'est aller vers un objectif, celui de performance alors que ne considérer que l'enfant, c'est être sur un état de nature, sans autre objectif que la reconnaissance, ou la prise en compte de cet état, c'est à dire rendre l'enfant « sujet ».

Une directrice d'école interrogée par JL. LE RUN²⁹ s'exprime ainsi : « *Les enseignants parlent d'élèves, les soignant d'enfants. Cette différence de culture oblige à se remettre en cause.* » Interrogée par cette même personne, l'institutrice spécialisée de cette école dit « *nous travaillons sur les apprentissages, nous voyons l'enfant en tant qu'élève, la confrontation avec d'autres professionnels restitue la globalité, éclaire d'autres dimensions.* »

Selon l'institutrice U1 « *On a l'impression de ne pas avoir à s'occuper de l'enfant, mais seulement de l'élève. Le SESSAD ne voit que notre côté classe, pédagogique, mais nous faisons aussi de l'éducatif avec ces enfants, surtout qu'ils sont handicapés.* »

Quant à l'institutrice U2 « *J'ai l'impression que souvent le service de soin nous renvoie à l'élève et lui s'occuperait de l'enfant handicapé. Cela me gêne parce que j'estime que le travail que je fais en tant qu'enseignante, c'est effectivement avec un élève mais c'est avant tout pour le bien être d'un enfant.* »

Toujours l'institutrice U1 « *Il y a du vocabulaire où on ne met pas les mêmes notions derrières.* »

L'emploi de ces deux termes bien différents : enfant et élève, n'aide pas toujours les alliances de travail dans les établissements, cependant dans le cadre de l'intégration scolaire, ce partenariat semble nécessaire.

On se rend compte au travers de ces interviews que chacun se donne une représentation de l'autre plus ou moins proche de la réalité, mais tous ont l'impression que l'autre se fait une représentation d'eux mêmes qui ne correspond pas à leur identité réelle.

La plupart de ces acteurs, y compris moi, associons cette représentation de l'autre au travers de l'histoire des deux grandes institutions qui nous ont formés.

En effet, l'équipe partenariale s'inscrit dans un contexte institutionnel, qui soutient des limites, des règles symboliques et des modes de représentations, dures à modifier. Ce contexte est d'autant plus gênant quand il s'agit d'une rencontre de deux institutions d'origines différentes : le social, et l'Education Nationale.

Le directeur du SESSAD nous dit: « *L'Education Nationale a des fondements contradictoires, elle veut que tous les jeunes français soient à égalité devant l'ensemble, c'est une valeur républicaine fondamentale. Mais en même temps, on s'aperçoit que tout ce qui vient 'd'en haut' n'est pas forcément adapté au terrain. Le SESSAD fait parti d'un secteur*

²⁹ JL. LE RUN *école pour tous* enfance et psy n° 16.

privé, donc beaucoup plus proche de la réalité du terrain. Avoir en face de soi un vrai monstre de complexité et de diversités n'est pas évident. Il y aussi l'aspect plus théorique de la façon de travailler, l'Education Nationale a tendance à faire travailler des équipes d'individus qui n'ont pas toujours les moyens de se concerter et de coordonner leurs actions avec les autres pour faire une cohésion au niveau des apprentissages. On touche les limites dès qu'il s'agit d'enfant porteur d'handicap car là, il s'agit d'intégration, et dès que l'on parle d'intégration, on ne parle plus d'individu à individu, mais d'individu dans un groupe, et on tombe à nouveau dans cette difficulté de travailler en groupe de la part de l'Education Nationale. Dans le soin, on n'imagine pas qu'il y ait cette même compartimentation. Le personnel a l'habitude de demander l'appui ou l'aide d'un collègue quand il atteint ses limites. Il y a donc une pratique historique beaucoup plus riche d'échanges. »

Nous avons vu que l'institution de l'enfance inadaptée s'est fondée en opposition et en contre modèle par rapport à l'Education Nationale. Les systèmes de formation, les références théoriques, les méthodes de travail, les modèles identificatoires, les idéaux,...se sont forgés hors de l'Education Nationale. L'Education Spécialisée a puisé ses sources dans le militantisme social et politique, dans les sciences sociales et humaines. « *La profession d'éducateur spécialisé s'est constituée en marge des modèles traditionnels et dominants de l'éducation ordinaire* » nous dit JP.PINEL³⁰, en s'appuyant sur les modèles de Montessori, Summerhill, ...

Plus que de la différence, il s'agit d'une opposition fondatrice, l'éducation spécialisée étant chargée de traiter sur le plan imaginaire les échecs, les ratés et les exclus de l'Education Nationale.

Aussi de cette hypothèse de départ, nous pouvons retenir qu'en effet l'histoire des institutions amène un regard différent des acteurs sur l'enfant. Chacun des acteurs a des objectifs différents. L'un (l'Education Spécialisée) a pour objectif de répondre au manque du premier (l'Education Nationale) dans la prise en charge. Mais pouvons-nous parler de véritable manque, puisque cela n'entre pas dans les missions du premier ? D'où l'intérêt, pour l'enfant intégré et sa famille, que ces acteurs effectuent un travail en partenariat.

Je me rends compte que l'histoire de ces institutions a créé des individus avec des identités personnelles et professionnelles très différentes.

Le directeur du SESSAD explique : « *Il y aurait moins de problème si tout le monde avait bien défini sa mission, et donc son identité.* » « *Ce n'est pas seulement une question de temps pour trouver son identité, c'est une question d'histoire. Pour les plus anciens qui travaillent en SESSAD cela fait plus de 15 ans... Alors si on a toujours pas d'identité au bout de 15 ans, est ce que c'est parce que c'est la durée qui fait l'identité ou est ce que c'est d'où on vient historiquement ? Et historiquement le SESSAD des PEP a été créé sur des redéploiements de postes et cela a pu entraîner des problèmes d'identités, car ces personnes ont continué à travailler au SESSAD, mais aussi toujours en CMPP. Les missions ne sont pas les mêmes³¹...Ceux qui ne travaillent qu'au SESSAD ont une vision beaucoup plus précise de leur mission et identité.... C'est vrai que tout ce contexte participe au fait que le SESSAD n'a peut être pas une identité claire.»*

³⁰ JP PINEL *Clinique de la formation des enseignants : pratiques et logiques institutionnelles - connexions* n° 75 - ERES 2001

³¹ Voir chapitre I p13 : Historique du SESSAD

E Goffman³², parle « d'identité personnelle » et « d'identité sociale », elles sont réelles ou virtuelles. Les exigences que la société attribue au caractère d'un individu sont son identité sociale virtuelle. Si cet individu possède bien ces attributs, alors son identité sociale virtuelle correspond à son identité sociale réelle.

Chaque acteur possède sa propre identité qui en fait un individu unique, c'est son identité personnelle. Mais il laisse transparaître des signes, il évolue dans un contexte social qui lui détermine une identité sociale, c'est à dire vue et reconnue par les autres acteurs. Il lui faut alors accorder au mieux ces deux identités pour se sentir un. Dans notre situation, l'acteur se trouve en position de jouer un rôle pour ressembler à la représentation virtuelle que les autres acteurs se font de lui, ou alors il perturbe la relation en essayant de s'affirmer dans son identité personnelle.

Connaître son identité, c'est découvrir ses limites, mais c'est aussi se reconnaître et donc être reconnu. Chacun possède un passé, une histoire, et a donc un sentiment d'appartenance. Connaître son identité professionnelle est donc indispensable pour pouvoir s'affirmer, se reconnaître et être reconnu. Dans ce SESSAD, la tâche est rendue plus compliquée car les origines de l'institution ne sont pas celles du corps éducatif, le travail des éducateurs a été pensé par des personnes qui ne font pas partie du même groupe d'appartenance, d'où un sentiment de mal être et cette nécessité, pour eux, de se définir pour pouvoir être reconnu.

Le directeur de SESSAD s'exprime ainsi : « *Tout ne va pas de soi car les SESSAD sont créés à partir de textes qui émanent de l'Education Nationale, dont les missions sont autour de l'intégration scolaire en milieu ordinaire d'un enfant présentant un handicap. Les SESSAD sont donc un outil au service de l'Education Nationale.* »

Ce mal être se ressent également chez les enseignants, car ils n'arrivent pas à identifier leur partenaire et donc le reconnaître, lui faire confiance. D'où l'une des causes, à mon sens, des difficultés partenariales.

Nous possédons tous une identité propre, nous l'avons vu : personnelle et sociale, réelle ou virtuelle. Mais cette identité n'est trouvée que lorsqu'elle est reconnue : par soi ou/et par les autres.

Sans cette reconnaissance l'individu ne peut se développer pleinement.

Le directeur du SESSAD rajoute : « *Je crois qu'à partir du moment où, dans une synthèse, il y a du personnel de l'Education Nationale et d'autres personnes venant du soin, il y a matière que ces personnes travaillent dans le même sens. Mais là encore on est à la merci de la bonne volonté de chacun.* ». « *il faut savoir que travailler avec des personnes d'une autre formation c'est se confronter à une autre façon de voir les choses. La diversité des angles de vue reste une richesse. C'est à chacun de ne pas rester dans une position basique de points de vue différents et d'en retirer les avantages, avec le plus de recul et le moins d'affects possibles. Envisager la position de l'autre et savoir se décentrer un peu c'est nécessaire. Certes, ce n'est pas facile au jour le jour,* »

³² E.Goffman : *Stigmate* - Edition de Minuit 1975

Le SESSAD est une formule nouvelle de l'intervention sociale. Hors, comme le souligne Paul Fustier³³, « *Toute profession, dont l'apparition est récente, se laisse difficilement définir. Ceux qui l'exercent ont toujours à justifier leur existence, à inventer leur fonction, et à tracer les limites du territoire de leurs interventions.* ».

On sait que par son histoire, l'éducateur est toujours dans un « entre deux, » ou plutôt dans « une interface ». Dans cette situation, il lui est difficile de se définir et de se rendre concret aux yeux d'autres professionnels comme ceux de l'Education Nationale. Ces derniers, on l'a vu, peuvent quantifier leur travail. Un enfant arrive en CLIS avec un niveau moyenne section maternelle, il en ressort avec un niveau début CE1, par exemple. Ceci est quantifiable, palpable ; ce qui l'est moins, c'est le travail de fond de l'éducatrice qui a permis à l'enfant de se poser en classe, de prendre de l'assurance, de s'affirmer dans ses choix,...

« *En éducatif, je ne sais pas du tout comment intervient l'éducatrice, quels sont ces objectifs par rapport à tel ou tel élève. Cela reste très flou. Il en est de même pour tout ce qui est du côté thérapeutique. C'est peut être avec les orthophonistes que les échanges fonctionnent le mieux car cela concerne la lecture, et l'écriture* ». Nous dit l'institutrice C.

L'éducateur (et je m'inclus dedans) ressent donc le besoin de se définir, d'affirmer son identité réelle, pour pouvoir être reconnu comme partenaire de l'Education Nationale. Mais l'instituteur ne se sent pas plus reconnu dans son travail, où il semble qu'on l'enferme dans une représentation qui est celle du travail avec un élève au détriment de sa vue et de son travail auprès de l'enfant handicapé.

Prendre en compte l'histoire des institutions quand elles doivent travailler ensemble se révèle donc un moyen de comprendre les origines du dysfonctionnement du partenariat.

Les problèmes d'identités que chaque professionnel rencontre dans son institution les amène à avoir une représentation de soi qui leur est parfois difficile d'accepter (écart entre l'identité personnelle et celle virtuelle demandée par la société) Ainsi l'Education Nationale intègre de plus en plus d'enfants handicapés, mais ne donne pas les moyens à son personnel d'y parvenir : pas de travail en équipe, pas de reconnaissance de ces postes... Dans le cadre du soin, le SESSAD est une formule nouvelle qui se cherche encore, et le SESSAD des PEP26 d'autant plus qu'il est fondé par des membres de l'Education Nationale...

Alain Vernet et Michel Henin³⁴, nous transmettent ceci : « *Les incertitudes sur le passé empêchent l'individu de se situer dans un avenir. Il ne vit que dans le présent, source donc d'incertitude, d'impossibilité de projection, et donc il reste enfermé dans sa situation d'échec. N'étant de nulle part et de personne, il est donc à la fois de partout, tout puissant et inexistant à la fois.* »

³³ Paul Fustier : *L'identité de l'éducateur spécialisé* - psychothèque, ed universitaire - 1972

³⁴ Alain Vernet et Michel Henin, psychologue et psychiatre: *Un état civil pour une identité* - le journal des psychologues N°155 - Mars 98

Les deux institutions sont en mouvement. Celle de l'éducation spécialisée, plus récente, plus souple sur le plan organisationnel, et ayant intégré le travail d'équipe comme indispensable depuis longtemps est peut être plus en avance dans ce travail de recenteration sur une nouvelle identité. C'est du moins ce qui apparaît dans le colloque sur « *Travailler en équipe, travailler en groupe* »³⁵ où Fr. MULLER³⁶, S. BOIMARE³⁷ reconnaissent que seul l'ouverture sur le travail en équipe permettra de faire avancer les choses, et il faudra du temps à l'Education Nationale pour l'intégrer, surtout si ce travail doit s'effectuer avec des partenaires extérieurs à l'école. Ce que reconnaît aussi H.DUCHAUFFOUR³⁸.

C'est ici que l'on soulève le problème de l'identité. De son identité reconnue ou non, il naît une reconnaissance ou non de sa fonction. La notion de reconnaissance se révèle donc très importante pour tout individu, mais aussi pour toute équipe.

³⁵ Journée d'étude sur *travailler en équipe, travailler en groupe* - organisé par le CIRPA et le Centre Claude Bernard le 20 et 21 novembre 2003 à Paris

³⁶ François MULLER : Coordinateur des innovations pédagogique du rectorat de Paris.

³⁷ Serge BOIMARE : Psychopédagogue, directeur pédagogique centre Claude Bernard à Paris. 2003

³⁸ Hervé DUCHAUFFOUR : Formateur à l'IUFM de Paris. 2003

2. De l'identité à la reconnaissance de l'autre

Fr. DUBET³⁹ « La reconnaissance conduit à atténuer, voire à suspendre les contradictions du mérite et de l'égalité en protégeant les individus de la dévalorisation de soi et de la culpabilité qui deviennent les formes essentielles du contrôle social. »

Selon l'institutrice C : « **Est-ce difficile de se faire une représentation de ce que font les autres ? Ah oui ! Pour certaines activités, c'est très difficile de s'imaginer ce que l'éducatrice fait. On en parle un peu, mais je n'ai que les grandes lignes.** » « **Vous aimeriez en savoir plus ?** » « Je ne sais pas si cela changerait grand chose pour moi dans mon travail. Mais pour développer le partenariat, savoir comment travaille le SESSAD pourrait nous aider dans les relations. Je ne vois pas du tout comment elles travaillent, quels sont leurs objectifs, cela pourrait peut être m'aider... je ne sais pas. » « **Le SESSAD rencontre t'il les mêmes difficultés que vous ?** » « Je n'en ai pas eu connaissance jusqu'à présent, je pense que non, en tout cas je ne l'ai pas ressenti. »

Quand à l'institutrice U1, elle dit ceci : « Je n'arrive pas à me représenter le travail des autres professionnels. C'est sans doute avec le travail de l'orthophoniste que l'on se représente le plus facilement. En éducatif, je ne vois que ce qui transparaît sous l'aspect pratique comme les activités manuelles. Je ne sais pas en quoi consistent les prises en charge réellement, d'autant plus que l'éducatrice ne travaille plus dans la classe et je la vois moins dans la cour, ou sur les temps de midi. C'est encore plus nébuleux ».

L'éducatrice U explique : « Les individus ont du mal à mettre des définitions sur nous, il y a un mélange qui est fait entre service de soin, service d'éducation spéciale, classe UPI ... Cela peut apporter effectivement des confusions. Le SESSAD doit être en perpétuelle recherche d'identité... il doit se repositionner toujours en tant que service de soin. Mais certain pense le service de soin comme objet de soin et si nous soignons, nous devons guérir. Nous ne sommes donc pas sur le même registre. Nous, nous sommes sur l'épanouissement de l'enfant, et lui laisser le temps de grandir. Hors, dans le scolaire, on ne leur laisse pas le temps.

L'institutrice U2 dit : « Dans le fond, je ne sais pas bien ce qui se passe dans les prises en charge, dans la forme, oui, mais... Ce que j'aimerais savoir c'est ce qui sous tend l'action, quels sont les objectifs...

« Le trouble introduit une confusion des sentiments et des repères de la réalité subjective » Rouzel⁴⁰

Si la profession et la place assignée dans l'équipe pluridisciplinaire par les statuts juridiques et institutionnels déterminent la fonction de l'acteur, elles n'affirment pas ses compétences de fait. Chaque acteur travaille avec les représentations qu'il a des compétences de l'autre dans sa fonction. Mais il travaille aussi avec la représentation qu'il se fait de la façon dont sont perçues ses propres compétences. Nous rencontrons là le problème de la

³⁹ Fr. DUBET op-cit- p.399

⁴⁰ Joseph Rouzel : *L'acte éducatif : clinique de l'éducation spécialisée* - ERES 2000

reconnaissance à la fois de sa fonction, mais aussi et surtout de la reconnaissance de ses compétences.

Pour E. Goffman⁴¹, la bienveillance sociale tend à réduire, à adoucir les réactions des normaux vis à vis des stigmatisés (entendons par stigmatisée, la personne non reconnue dans sa fonction). Mais « ces normaux » attendent que les individus stigmatisés soutiennent une certaine norme et plus encore, qu'ils l'applique. Norme dont chacun a sa propre représentation. Ainsi le directeur est amené à diriger les membres de son équipe ; l'instituteur attend que le psychomotricien travaille avec l'enfant comment tenir son stylo, car c'est ainsi qu'il se représente sa fonction. Le psychomotricien ne répondant pas à ces attentes, l'instituteur se voit en droit de douter de ses compétences. Le psychomotricien se retrouve stigmatisé par le comportement de l'instituteur vis à vis de lui, ce qui peut entraîner de nombreux comportements en retour : doute également des compétences de l'instituteur qui ne comprend rien, attitudes de réserve car il se sent jugé, attitudes de défense agressive...et surtout, une mise à distance dans ses relations avec le partenaire.

L'institutrice U2 dit que « *En tant qu'enseignant, nous essayons d'amener l'enfant le plus loin possible dans la scolarisation normale, et le SESSAD, lui, il freine en disant non, cela va être trop difficile pour lui.* »

L'institutrice U1 ajoute : « *Certains intervenants extérieurs nous donnent parfois plus d'éléments : par exemple pour telle enfant, le médecin psychiatre nous a dit que lorsqu'elle a tel comportement, il faut agir de telle manière, sans forcément nous donner l'explication du pourquoi et du comment. Cette démarche est intéressante. Nous lui disions en retour comment elle se comportait en classe.* »

Quant au directeur du SESSAD : « *Je ne trouve pas gênant que des enseignants affirment des objectifs qui ne sont pas les nôtres. Ce sont des objectifs pédagogiques. Le tout, c'est de ne pas se sentir agressés parce nous avons des objectifs différents. Il ne s'agit pas de se sentir inférieur parce « qu'on a des tâches moins nobles », moins reconnu dans la société. Pour nous, il s'agit bien de soutenir une intégration scolaire et donc quelque part de faire en sorte que le jeune puisse avec notre aide soutenir cette intégration en milieu normal. C'est grâce à nous que le jeune peut avoir une journée normale à l'école avec le soin compris dedans.* »

Les critères que la société nous fait intérioriser dès notre plus jeune âge, que l'institution fait transparaître dans notre formation professionnelle, sont autant d'éléments qui rendent l'individu plus sensible à ce que les autres voient de sa personne et de sa différence.

Pour témoigner d'une pratique, il faut lui donner une forme, donc s'en détacher, s'en distancier, s'en séparer. Une des raisons de rechercher son identité serait de la mettre en mots, de lui donner existence et ainsi de la regarder, c'est à dire mettre de la distance. Ici les éducateurs ont besoin de mettre de la distance entre eux et les instituteurs pour pouvoir se définir, s'identifier afin d'être identifiable.

L'éducatrice en C pense ceci « *On tape souvent sur l'Education Nationale à défaut de parler de nous. Cela montre qu'au niveau du travail de soin, il y a quelque part un vide que nous comblons en parlant des autres. C'est certainement plus facile. La difficulté c'est de réellement parler du soin dans les structures SESSAD avec une mission d'intégration scolaire.* »

⁴¹ E. Goffman : op-cit

L'éducatrice en U « *Le service de soin n'est pas très clair, et on ne donne pas la même définition suivant les personnes qui y travaillent, suivant l'association, le personnel, les jeunes accueillis. Avant je n'arrivais pas à me positionner, mais maintenant je me positionne en tant que service de soin. Mais on est trop assimilé, les gens ont du mal à nous identifier et à mettre des définitions. Un mélange se fait : on est un service de soin, on est un service d'éducation spéciale, on est rattaché à une UPI. Mais étant en perpétuelle recherche d'identité et d'évolution, on doit souvent se repositionner en tant que service de soin.* »

L'institutrice C explique « *Je pense que le SESSAD n'est peut être pas très bien perçu par les parents et par les instituteurs non spécialisés. Je comprends bien leur rôle, mais...Et eux aussi, comment se positionnent-ils par rapport à l'école, qui a la priorité sur ça ou ça ? c'est pas toujours évident à définir.* ». « *l'instituteur représente « la normalité », donc cela arrange beaucoup les parents de n'écouter que l'opinion de l'instituteur. Lors des différences d'opinions avec le SESSAD, les parents préfèrent souvent se ranger derrière l'opinion de l'instituteur.* »

Suivant Guy Hardy⁴² « *Travailler une situation exige à la fois de s'affilier à la règle d'égalité entre professionnels (difficile, dans un réseau d'être le thérapeute du collègue) et de s'en dissocier en prenant sur soi pour ne pas comprendre immédiatement les présupposés qui fondent la solution envisagée* » ...« *La définition des enjeux implique la reconnaissance implicite des compétences de la personne à faire évoluer ses possibilités d'action dans le contexte contraignant* ».

⁴² Guy HARDY : *S'il te plaît ne m'aide pas*- Eres 2001 p94 et 113

Dans ce cas, on se rend compte que la majeure partie du problème se situe dans le manque de reconnaissance de l'autre dans sa profession, chacun ayant des représentations du travail de l'autre en fonction de sa propre histoire. Chacun se trouve donc lésé dans son identité virtuelle qui ne ressemble pas à celle réelle de sa profession.

Chaque profession a aussi une représentation de l'autre profession basée sur cette identité virtuelle : on attend du service de soin qu'il guérisse l'enfant ou du moins lui permette de s'adapter au rythme scolaire. Et le service de soin attend que l'instituteur prenne réellement en compte le handicap du jeune, et qu'il s'instaure dans un travail d'équipe... Autrement dit, chacun se fait une représentation de l'autre qui le renvoie dans sa différence : entre ce qui est attendu virtuellement de lui, et ce qu'il est réellement de par sa formation et son idéal professionnel. Ainsi lorsqu'un instituteur me demande d'intervenir dans sa classe pour prendre un enfant qui « explose » et dérange tout le reste de sa classe, ma première réaction c'est de me sentir non reconnue dans mon travail et d'être vu comme « un gendarme » : aussi je refuse. Mon refus est très mal pris, comme si je ne voulais pas travailler ou du moins remplir ma fonction. Aussi j'essaie de lui proposer un autre style d'intervention, comme prendre ce jeune, et quelques autres sur des temps précis ou ils s'énervent, comme la fin de journée, ou en fin de semaine.

Il y a donc une recherche d'identité de chaque corps professionnel, mais aussi une représentation des autres fonctions qui semblent éloignées de la réalité attendue. Cette distorsion entre réel et virtuel est mal vécue par les acteurs. En effet, tout problème de reconnaissance professionnelle agit sur deux plans simultanément : celui de l'individuel et celui du groupal, c'est à dire la reconnaissance au travers de son groupe d'appartenance.

Ne pas se sentir reconnu dans sa profession entraîne un certain mal être ressenti individuellement, mais fait aussi remonter ce que l'on pourrait appeler des angoisses archaïques, qui rentrent dans le domaine groupal : remise en cause de soi dans le groupe et réaction alors de ce groupe.

Ainsi le problème de non reconnaissance d'autrui et de soi crée un malaise à la fois chez chacun des acteurs à titre individuel, mais aussi au sein de son groupe d'appartenance, les deux étant très liés.

3. Du mal être individuel aux angoisses de groupe

De cette situation conflictuelle, il découle un certain mal être ressenti par chacun des partenaires, qu'ils soient du SESSAD ou de l'Education Nationale. Ce mal être s'exprime à deux niveaux qui ne peuvent pas être dissociés, celui de l'individuel, et celui du groupal. Ils sont intrinsèquement liés, chacun ayant des répercussions sur l'autre. Cette situation est sans doute plus visible dans le champ de l'Education Spécialisée car la notion de travail en équipe y est plus forte. Mais dans les deux institutions, le sentiment d'appartenance à un groupe est très développé.

Pour les instituteurs, nous avons vu qu'une partie de leur mal être est issue de la différence entre les attentes de l'Education Nationale dans la normalisation des enfants handicapés et la réalité du terrain. Les enfants sont orientés majoritairement en IMP ou IMPRO après la CLIS ou l'UPI, autrement dit ils retournent vers les milieux spécialisés dont on a voulu les éloigner. Mais si cela est inévitable pour certains enfants au vu de leur handicap, souvent l'instituteur le vit comme un échec personnel.

C. VASSILIEFF⁴³ nous dit à ce propos que bien souvent l'échec de l'intégration entraîne pour l'instituteur un sentiment d'échec professionnel et que cela peut même conduire par la suite à une dévalorisation de soi en faisant de ces échecs professionnels des échecs personnels. Nous avons expliqué auparavant pourquoi : les attentes de l'Education Nationale étant inadaptées à la réalité du terrain. *« Il y a une méconnaissance des autres structures. L'Education Nationale ne se connaît pas, ses membres ne savent pas comment ils fonctionnent dans leur propre maison, de pièce en pièce. »* éducatrice CLIS.

M. LIBRATTI⁴⁴ : *« les enseignants se vivent comme obligés de réparer les erreurs d'une société qui ne les gratifie plus d'une considération. Ils se sentent impuissant à endiguer l'échec scolaire, quand ils n'ont pas le sentiment d'en être les instruments. Les enfants, qu'ils soient en souffrance ou non à l'école, posent la question même du sens de la pratique enseignante, question qui renvoie à tous pédagogues la nécessité d'un positionnement éthique, voire politique »*. Ce qui n'est pas facile si l'on n'adhère pas à cette grosse institution qui favorise la perception de l'élève comme objet de transvasement des connaissances validé par des résultats ou des comportements, plutôt que de s'intéresser à la dynamique des groupes,...L'enseignant se veut appartenir à cette grosse institution, mais en même temps n'est pas reconnu dans les difficultés de son travail.

Pour les éducateurs, le mal être se situe dans la croyance d'être jugé et incompris par ces représentants de l'Education Nationale, qui en plus, gêne leur travail. L'éducatrice C dit : *« Je*

⁴³ C.VASSILIEFF : inspectrice de l'Education Nationale, chef de projet dispositifs relais de l'académie de Paris.2003

⁴⁴ M.LIBRATTI : De la nécessité d'intègre une dimension clinique dans la formation des enseignants - CONNEXIONS N°75 P99

ne comprends pas comment l'école peut mettre en place des classes spécialisées pour un enfant handicapé sachant qu'il a un avenir en établissement spécialisé et boycotter complètement les IME, les IMPRO...cela représente l'échec pour l'école, et de là, les enseignants ne risquent pas d'en parler aux parents ». « Il y a tellement de jugements de valeur qui sont fait... » éducatrice U

Pour P.Fustier⁴⁵ : il peut y avoir 3 niveaux de déliaisons en constantes intrications dans la clinique :

- « Niveau interpersonnel » (la conflictualité interprofessionnelle). C'est ce que nous rencontrons concrètement sur le terrain, au travers des réunions houleuses, du refus de communiquer,...
- « Niveau intra-personnel » (quête narcissique de chaque professionnel, qui vise à combler une blessure ou une désillusion) C'est ici que nous rencontrons la dimension symbolique de la représentation que l'on imagine qu'autrui a de nous : c'est l'atteinte de l'image de soi, je vais le développer par la suite.
- « Niveau transpersonnel », ici celui des institutions, des groupes (effondrement des fondements imaginaires de l'institution « enfance inadaptée », ou de celle de l'Education Nationale). On rend dans le domaine de l'imaginaire.

Dans le chapitre I, j'ai développé un peu le premier niveau de déliaison, et maintenant, dans cette troisième partie, je m'attache plus au niveau intra-personnel et transpersonnel. C'est ici que le mal être prend différentes formes aggravant les difficultés partenariales. Nous verrons que cette augmentation des difficultés s'inscrit peut être aussi dans une évolution du groupe et qu'ensuite elle peut se réduire.

A. Le mal être individuel

L'institutrice U1 s'exprime ainsi sur le sujet : « *Cela joue beaucoup sur mon moral, j'essaye cette année de prendre du recul, mais...J'ai été très très mal.* »

Selon Guy Ausloos⁴⁶. « *Passer de responsable à coupable est tellement entré dans les mœurs qu'on ne réalise même plus combien un tel saut est illégitime : les phénomènes interactionnels sont toujours pluridéterminés, les inculpés se sentent jugés d'avance.* » C'est ce sentiment que l'on doit abolir dans nos relations. Ne pas juger autrui mais être à l'écoute de ce qu'il amène. Bien souvent nous jugeons l'autre pour ne pas se voir soi-même. C'est en tombant notre propre garde que nous éviterons les phénomènes de résistances dans les échanges. Néanmoins, cela n'est pas facile, car nous nous exposons.

⁴⁵ Paul Fustier : *L'identité de l'éducateur spécialisé* - psychothèque, ed universitaire - 1972

⁴⁶ Guy Ausloos : *Clinique de la formation des enseignants* - CONNEXIONS N°75

Tout échec, de quelque type qu'il soit, constitue par définition une atteinte de « l'image de soi ». Nous créons, alors, un comportement de résistance à tout changement. Il se manifeste de différentes façons. Cela se traduit par des atteintes dans le domaine narcissique des individus. Elles se révèlent par différents comportements désignés sous le terme de mécanismes défensifs induits.

Parmi ces mécanismes nous trouvons le refoulement, la régression, le déplacement, la dénégation, la projection sur autrui, l'inhibition, l'isolation, le déni, etc... On se rend compte dans les différents entretiens que certains de ces mécanismes ressortent, tel que celui du refoulement et de l'isolation : l'institutrice C *« je ne me laisse pas démonter par les petits tracés de la vie quotidienne, par contre des fois si je suis un peu fatiguée, j'envverrais bien tout balader.. mais c'est assez rare, j'essaye plutôt d'être très zen. »*. *« Je ne sais pas si le SESSAD rencontre les mêmes difficultés que moi. En tout cas je ne l'ai pas ressenti. »*

L'institutrice U2 ajoute : *« Parfois on perçoit mal ce qui est dit, on répond de façon agressive et cela envenime encore plus la relation. Parfois il y a des réunions qui se passent mal. Il y a des choses que je pense bien avant pour essayer de ne pas vexer. »* *« On a du mal à faire la part entre l'affectif et le travail »*.

En analyse transactionnelle, créée par E. Berne dans les années 70, on pourrait parler d'état de la personne. Elle peut s'inscrire par exemple dans un état d'enfant rebelle ou adapté soumis. Or chaque état en appelle un autre en résonance chez la personne en face. Exemple dans le premier cas, on réagit en « état parent persécuteur » : « c'est comme ça et pas autrement », les explications ne sont pas fournies et chacun reste sur sa position. Il faut arriver à croiser les réponses pour éviter ce genre de situation : Face à une personne dévalorisée en « état enfant soumis » (la personne ne se sent pas à la hauteur, se dévalorise elle-même, il se crée alors une sorte d'apathie chez elle), il faut alors, en prenant appui sur cette théorie arriver à ne pas répondre par l'état induit par celui de l'émetteur, sinon on continue à entretenir ce genre de réaction impropre à la communication.

Mais cette méthode en « analyse transactionnelle » n'est pas la seule, elle permet simplement de mieux comprendre les interactions de la communication, et de se défaire des réponses impulsives et induites par le comportement de l'autre ou du contexte.

Dans tous les cas, on se rend compte que cette perte narcissique professionnelle renvoie la plupart des personnes et moi-même sur un plan personnel. Dès lors il est normal que la tâche soit oubliée au profit de la sauvegarde de sa personne. Il n'y a plus d'abstraction possible. Seul le canal préférentiel et subjectif est ouvert. Toutes les informations sont reçues et perçues selon son groupe d'appartenance. Il n'y a plus de feedback, mais simplement des interprétations basées sur les valeurs de chacun et non vérifiées.

Le travail est rendu difficile, chacun cherche à éviter le conflit ouvert. Mais comment éviter le conflit conscientisé chez chacun ? A l'idée de mal-être, le seul échappatoire semble être de reporter la faute sur l'autre ou sur soi (niveau intra-personnel) ou encore, sur les institutions (niveau transpersonnel) C'est ce que Freud appelle le transfert négatif. Ce transfert amène chez celui qui le reçoit un contre-transfert, qui, s'il n'est pas analysé, risque d'être tout aussi négatif.

L'éducatrice U décrit : *« les conséquences des difficultés du partenariat se voient dans la crédibilité de mon travail, et dans la crédibilité du service de soin. Cela nous casse le moral, notre travail est parfois nié, c'est pour ça que l'on ressent une sorte de toute puissance »*

de l'instituteur. Il est vrai que nous ne sommes pas parfaits, mais nous ne pouvons pas tout : si l'enfant est là c'est aussi parce qu'il est handicapé. Il faut sans arrêt remettre les choses à leur place, et remettre l'enfant dans son statut d'enfant handicapé. C'est compliqué parce qu'il y a une peur des enfants handicapés et des institutions de styles IMPRO. Il faut sans arrêt revaloriser les enfants, les établissements... ». « Il y a des moments où cela fatigue, et en même temps, je ne mets pas là toute mon énergie, car je sens qu'il n'y a pas d'écoute, ou d'évolution. On est vu comme les mauvais objets et je n'ai pas envie de rentrer là dedans » .

L'éducatrice C dit *« cela agit sur mon moral, mais j'essaie de prendre du recul. Il faut en revenir à ce que fait le SESSAD et ne pas se prendre la tête inutilement. Il faut essayer de se rassembler autour de ce qui fait notre travail. On risque de ne pas pouvoir modifier les choses, mais il nous faut travailler dans le sens de notre mission et se focaliser dessus. Mais cela dépend des gens, ici il y a moyen de bâtir des choses ensemble dans une ambiance de tolérance. Je crois que l'on peut trouver de la tolérance avec des gens qui ne nous ressemblent pas et peut être beaucoup plus qu'avec ceux d'une même équipe.*

Puis elle ajoute *« Cette difficulté partenariale crée de la violence, Une violence pour nous, mais aussi une violence institutionnelle faite à l'enfant. J'ai parfois la sensation d'avoir participé au dérapage »... « L'école est ce qu'elle est, si je ne suis pas contente, je vois avec mon service ce que je peux faire. »*

Inscrit dans le temps, l'évitement des conflits au départ conscientisé devient inconscient. Chacun se retire dans son groupe d'appartenance, il n'y a plus de remise en question possible ; de là naissent des dysfonctionnements, et parfois le jeune peut être l'enjeu des conflits personnels *« avec moi, il ne se conduit pas comme cela »*. La résistance au changement est une réponse à un fantasme non dit qui circule au niveau inconscient dans l'équipe. Anzieu parle de fantasme de *« casse »*.

Ce mal être se traduit par une souffrance psychique. La souffrance psychique est associée à une problématique d'action, ou de panne d'action. Ces pannes d'actions s'interprètent, par exemple, par un refus de communiquer certaines données de son travail de peur des réactions. ...C'est un peu ce qui se passe quand les institutrices avouent réfléchir longuement à ce qu'elles vont dire, comment le formuler. Le fait qu'elles aient aussi l'impression que parfois il ne se dit rien de précis dans les réunions vient aussi d'une rétention de certaines informations, (justifiée ou non, là n'est pas mon propos) de la part du SESSAD. Les personnes dites en souffrance psychique ne sont plus demandeurs d'écoute, de relation d'aide, même si on leur propose. Mais la souffrance n'est pas portée en soi comme un objet, elle se donne à voir dans le lien à l'autre, c'est la relation elle-même qui est mise en souffrance. Moi-même bien souvent lorsque l'on me demandait mon positionnement dans certains conflits, je me suis dérobée, ne réalisant que plus tard mon attitude. L'attitude de mon groupe d'appartenance influant sur ma propre attitude.

L'éducatrice C pense que *« Il faut faire très très attention à ce que l'on dit, sinon cela se retourne contre nous, et complique les rapports. Nous rentrons dans les jugements des personnes, ce qui entraîne justifications sur justifications en réponse. »*

L'institutrice U1 dit : *« Il faudrait arriver à ce qu'une remarque ne soit pas considérée comme la remise en cause du thérapeute, mais juste comme le constat de tel ou tel évènement... parfois on a l'impression que cela va être mal pris... On arrive pas à dire les choses sans qu'elles soient prises comme une attaque personnelle ».*

Dans cette extrémité là, les obstacles à la coopération entre les éducateurs et les enseignants peuvent basculer dans une psychopathologie de lien durable, car elle résiste à toute élaboration de pensée ou d'action en période aiguë. Elle se déploie dans tous les registres du fonctionnement psychique. Elle se traduit par des positions de repli identitaire, clivées, qui s'enracinent dans l'originare institutionnel de chacune des professions. On peut alors voir des alliances inconscientes entre les professionnels : aussi il était très mal vu que j'aie fait une enquête auprès de « l'ennemi ».

Pour le directeur du SESSAD « *Ces difficultés partenariales entraînent parfois des discussions stériles, peu efficaces...*

Le mal être qui se dégage de chaque professionnel est une réaction normale vis à vis de l'idée d'un manque de reconnaissance de son action dans le partenariat. Mais ce mal être agit à plusieurs degrés et peut devenir une véritable souffrance psychique pour l'individu. Cela s'inscrit dans une détérioration des liens de communications, mais aussi dans différents comportements intra-personnel. Mais en même temps il y a un repli sur son identité professionnelle au travers de l'institution d'appartenance, de son équipe vers qui il demande un soutien.

B. Les angoisses de groupe

Chaque membre fait parti d'un groupe d'appartenance, et son mal être individuel interagit avec sa position dans ce groupe. De même sa place dans le groupe va influencer sur son comportement.

R. KAES⁴⁷ « *l'individu... mène une double existence : en tant qu'il est à lui même sa propre fin et en tant qu'élément d'une chaîne dont il est le serviteur, sinon contre sa volonté, en tout cas sans l'intervention de celle ci* »... « *ainsi l'inconscient est structuré comme un groupe. Le groupe étant aussi donc une organisation intra psychique* »

Dans toute psychologie individuelle, il y a une psychologie groupale. Dans notre cas elle se concrétise par l'équipe SESSAD et l'équipe enseignante. Je ne peux pas me passer dès lors d'une réflexion sur le groupe.

La psychologue du service précise qu'il y a bien des répercussions en équipe de cette souffrance. Il y a des difficultés à créer des liens entre eux. Par contre, si une personne extérieure s'attaque à une personne du groupe, il y a soit une unification du groupe, soit au contraire une exclusion de la personne prise en défaut. Dans tout les cas il apparaît un bouc émissaire à la situation vécue par le groupe. N'oublions pas que le porteur du problème signalé ou symptôme, est celui qui exprime un malaise du groupe dans son entier, et que ce groupe lui permet d'être porteur de ce malaise. Il contribue en soutenant le symptôme du groupe au maintien de l'équilibre de ce dernier tout en introduisant la nécessité d'un changement.

Reste à le conscientiser, à départir la personne de la responsabilité du symptôme et à s'attaquer au véritable problème. « *L'utilisation du groupe comme sein-poubelle* » expression de M. Klein⁴⁸, signifie, que pour aller mieux, le bébé a besoin de transporter et de déposer

⁴⁷ René KAES : avant propos du livre de D.Anzieu - *Le groupe et l'inconscient* - Dunod - 1999

⁴⁸ M. Klein : psychanalyste du développement de l'enfant.

dans le corps de sa mère les mauvais objets internes qui le gênent (lui le fait par ses cris et pleurs, nous nous pouvons le faire par la parole ou les actes)

L'éducatrice U dit :« *Dans l'équipe il y a des tensions car personne n'a droit à l'erreur, cela nous retombe dessus tout de suite. Il y a une certaine pression. Cela nous décrédibilise aussi vis à vis des autres. Même en précisant que nous ne maîtrisons pas tout* »...

On appartient à un cadre de référence que l'on soutient avec acharnement dans l'adversité alors même qu'étant dans ce cadre de référence on peut le dénigrer ou être dénigré.

L'institutrice U 2 s'exprime ainsi « *Nous savons que le SESSAD se cherche dans certains domaines, et quand nous mettons les pieds dans le plat, comme ils ne sont pas au clair entre eux, cela ne se passe pas bien.* »

L'équipe est régie par le principe de totalité, de sorte que tout changement survenant chez un membre du système se répercute par des changements dans le système tout entier. L'interaction entre les membres du groupe se fait selon le principe de causalité circulaire, ce qui ne permet pas d'identifier de manière univoque l'origine du dysfonctionnement. C'est de là qu'apparaissent les angoisses archaïques et autres phénomènes de groupe rendant le partenariat encore plus complexe.

Il y a toujours une vie fantasmatique dans un groupe, et le groupe dépasse la culture, les difficultés de chacun. Ce groupe interfère sur la personnalité de chacun. Les résonances de ce groupe affectent la groupalité interne de chacun : cela peut effrayer chaque individu du groupe : il faut renoncer à son omnipotence.

Une étude rapide de la notion de groupe semble nécessaire pour continuer l'approche de mon sujet, car c'est par le groupe qu'une équipe de travail se crée et vie. C'est donc par une étude de ces mécanismes de groupe qu'une réflexion sur le partenariat peut s'effectuer.

Pour Steiner⁴⁹, ce sont les conditions sociales qui orientent l'intérêt de la psychologie sociale tantôt vers une approche individuelle tantôt vers une approche groupale. Avant les situations conflictuelles comme les guerres, on trouve relativement peu de travaux consacrés aux groupes. Depuis les années 1970-1980, d'importantes avancées dans la théorisation et la formalisation des processus de groupe ont été avancées. Ce mouvement prend son inspiration d'une part dans la psychanalyse (Bion, Anzieu,...), dans les études sociales (Lewin,...), mais aussi dans la pragmatique du langage : sans communication ou écoute, le groupe ne peut exister

Le groupe a des lois spécifiques qui ne peuvent pas être déduites de celles qui président au fonctionnement individuel et même interpersonnel. Le groupe est défini comme un système structuré et régulé d'interactions entre ses membres. Son fonctionnement est observable et analysable à travers les communications qui relient les membres entre eux.

Nous avons vu que l'on ne peut pas différencier l'individu dans sa structure psychique de celle du groupe. Le groupe est donc dans une recherche constante d'équilibre entre la réalisation individuelle et la reconnaissance groupale. De même ce groupe crée des mécanismes de défenses contre toutes attaques extérieures. Pour vivre, ce groupe doit évoluer, avoir donc un objectif dans lequel chacun de ses membres peut s'identifier et se projeter.

⁴⁹ Steiner : philosophe et pédagogue

L'institutrice U1 dit : « *On dirait que chacun d'entre nous veut tirer la couverture à soi, c'est ou le scolaire ou le soin* » « *il y a un peu le bloc Education Nationale et service de soin* ».

Ainsi, le mal être des professionnels se ressent dans le groupe d'appartenance de chacune des institutions, mais aussi dans l'équipe au sens plus large : l'équipe pluridisciplinaire.

Pour arriver à retrouver un certain bien être, les individus se retournent donc vers leur groupe d'appartenance. Ils vont alors rechercher à définir (ou redéfinir plus exactement) une identité commune qui réduirait leur distance entre identité réelle et virtuelle, tout en les redynamisant.

C'est ce qu'Elton Mayo⁵⁰ définit comme le moral du groupe. Ce moral est défini comme « *l'existence chez l'individu du sentiment d'être accepté et d'appartenir à un groupe d'homme, à travers l'adhésion à des buts communs et la confiance en la désirabilité de ces buts.* »

Le moral est donc secrété par le groupe. il en résulte un sentiment d'être ensemble, un besoin d'avoir un objectif commun, la possibilité de trouver une sortie satisfaisante à ces objectifs. Pour retrouver ce moral l'équipe du SESSAD utilise la méthode du recentrage.

L'éducatrice C. pense :« *On peut travailler en partenariat dans la mesure où l'on sait qui l'on est, quelles prestations on peut faire et quels sont les objectifs. A partir de là on peut travailler avec les autres.* » « *La solution, c'est vraiment se centrer sur nous et ce que l'on a faire* ».

L'éducatrice U ajoute: « *La solution serait que le service de soin se recentre sur lui même. Il ne faut pas que l'on rentre dans les jugements de valeurs, On peut se protéger si on est très clair sur notre organisation interne, dans nos relations avec les parents,...il ne faut pas qu'il y ait d'incertitudes entre nous. Cela demande beaucoup d'énergie, et on a encore des failles.* »

L'éducatrice C complète en disant : « *Les conflits que l'on connaît masquent aussi un vide. Le vide c'est l'identité floue de notre prestation SESSAD. C'est pour cela que la solution consiste à se recentrer sur le service, sur ce que nous faisons, pourquoi, et où nous allons. Comme cela le partenaire serait moins perdu à notre égard.* »

Cette méthode permet à chacun de se retrouver et cela au travers d'une recherche commune de définition propre au but du groupe, à ses objectifs. Elle permet à chacun de retrouver son estime de soi et sa valorisation au travers du sentiment d'appartenir à un groupe et d'être reconnu par lui. Cette reconnaissance passe par une mise à l'écoute du mal être de chacun, le désir d'aller au delà et les moyens que chacun peut mettre en place pour y arriver.

Un des inconvénient de ce « recentrage » sur l'équipe, c'est que le temps qu'elle passe à se retrouver dans une démarche commune focalise toutes les énergies sur ce point. Durant ce temps, le partenariat ne peut pas être investi. Au contraire toutes actions dans ce sens seraient perçues comme une trahison, un manque d'investissement dans le premier objectif à atteindre... Le recentrage nécessite un investissement complet dans le groupe et ne permet à personne d'y entrer ou d'en sortir. Si le groupe n'arrive pas à se sortir de ce temps on parle alors d'une cristallisation du groupe.

⁵⁰ Elton Mayo⁵⁰ cité par D.Anzieu dans son livre sur *la dynamique des groupes restreints* - 1973

Si nous nous appuyons sur la théorie d'Anzieu, le groupe a deux sortes de tensions, des tensions dites positives, qui sont en relation avec la progression du groupe vers ses objectifs, et des tensions négatives, qui sont en relation avec les mécanismes de fonctionnement du groupe et ses effets pour améliorer les relations interpersonnelles entre ses membres. L'équilibrage permanent de ces tensions est indispensable pour l'entretien et la survie du groupe.

Dans le cas qui nous concerne, les professionnels semblent être dans ce temps de recentration autour de ces tensions. La réécriture du projet institutionnel par petites équipes, la relecture et la correction en collectif, aide dans ce mouvement de diminution des tensions négatives. Il ne m'est pas permis de pronostiquer l'avenir de cette période de recentrage. Cependant j'ai pu remarquer combien elle semblait nécessaire pour les acteurs du SESSAD, combien ils en ressentaient le besoin et désiraient s'y investir. Le fait même d'avoir choisi ce sujet de mémoire où je travaille à partir d'une enquête sur les deux groupes institutionnels a parfois été mal perçu, car je ne pouvais dès lors être intégrée à ce recentrage : quelle était mon identité ?

Ainsi, le problème de représentation du jeu des acteurs amène à la notion d'identité et de reconnaissance de cette identité. Le sentiment de reconnaissance induit des comportements individuels et de groupe. Lorsque ces comportements sont reconnus par les acteurs, ils cherchent alors à réduire les tensions qui en découlent par une recentration sur eux mêmes, justifiée par la recherche d'une identité qui serait alors reconnue.

Cette période de recentration est un temps où il y a une recherche du sentiment d'appartenance commune à un groupe de professionnels autour d'une identité commune. Cela induit une baisse des communications entre équipes qui ne peut qu'augmenter les difficultés relationnelles partenariales.

Cette situation est donc évolutive dans le temps. Selon les lieux, les acteurs... ce travail de recentration et de définition d'identité est plus ou moins avancé, ce qui fait que les relations partenariales sont plus ou moins affectées. Tout groupe est constamment dans une recherche d'équilibre, parfois il semble l'avoir atteint, mais il suffit d'un changement de poste, un nouvel acteur... pour que tout l'équilibre soit remis en cause. Nous repartons alors dans ce processus d'identification, de reconnaissance et d'appartenance. Il en est de même entre chaque acteur.

Il n'y a donc pas un problème et une solution à trouver à notre situation. Nous avons étudié les mécanismes du dysfonctionnement en remontant aux origines historiques, maintenant il faut rechercher des aides, des pratiques pour sortir de ce système de difficultés partenariales.

Suite à ce travail d'enquête, il semble que mon hypothèse de départ se confirme. Je vais à présent montrer ces approches différentes dans le cadre de mes expériences de terrains avec ces équipes.

Chapitre III :

Expériences pratiques du partenariat

Il ne s'agit donc pas à proprement parler de trouver des solutions qui résoudraient les problèmes soulevés dans les chapitres précédents.

Nous avons analysé une situation (difficultés dans le partenariat), remarqué qu'elle est évolutive et que, si elle peut se généraliser sur certains points à d'autres lieux et structures, elle reste néanmoins dépendante des origines des institutions mises en causes, ainsi que de l'histoire de chaque professionnel. C'est donc à la fois d'une histoire institutionnelle, de groupe et d'individu dans un contexte donné, et à un moment précis, que naît ou non des complications plus ou moins importantes dans un partenariat.

Encore faut-il que tous les acteurs définissent d'une même façon le terme de partenariat. C'est pour moi une première réponse à amener sur les difficultés rencontrées. Lorsque ce terme de partenariat est défini par tous, il reste à savoir comment le mettre en pratique, qu'est ce qu'on entend par objectifs, comment cela se concrétise sur le terrain ?

Un des points retenus dans les entretiens était la représentation imprécise ou fautive des professionnels sur les autres acteurs. Pour limiter cette imprécision, on peut mettre en œuvre plusieurs moyens : une meilleure communication, analyser la place et le rôle du coordinateur de l'équipe pluridisciplinaire, ...

Quand à la gestion immédiate du mal être, des éléments se sont déjà mis en place, d'autres projets sont soulevés par les professionnels concernés, et sans doute peut on en imaginer d'autres encore.

1. Où en est le partenariat dans notre situation ?

Il est intéressant de souligner que, si mon travail de mémoire traite la question du partenariat, je n'ai pas jusqu'à présent défini cette notion. Pourquoi ? Parce que dans tous les textes de lois, les dialogues sur les sites Internet autour de cette notion, les entretiens de mon enquête, jamais ce mot n'est défini. Il semble libre à chacun de l'entendre comme il le souhaite.

Cependant dans notre situation, cela pose quelques problèmes de relations, car cette notion de partenariat se résume pour les instituteurs à avoir un objectif commun, alors que les éducateurs parlent d'objectifs complémentaires, mais non communs, puisque l'un parle d'enfant quand l'autre parle d'élève.

Institutrice U2 « *Le gros problème est que l'on ne travaille pas vraiment en partenariat, il n'y a pas de projet commun. On a chacun notre idée sur l'enfant. On ne réfléchit pas en commun sur son projet, sauf quand il y a un réel problème.* »

Institutrice U1 « *nous sommes mal parce que nous avons l'impression que nous ne faisons pas vraiment un travail en partenariat, avec du lien : l'enfant est saucissonné.* ».

Pour continuer mon travail, il me faut donc trouver ma propre définition du partenariat. Pour cela, j'ai commencé par chercher une définition théorique .

Selon le Petit Robert :

- **Partenariat** : association d'institutions en vue de mener une action commune.
- **Partenaire** : Personne associée à une autre dans un exercice professionnel, mais aussi personne avec la quelle quelqu'un est allié contre d'autres joueurs.
- **Personne associée** : personne qui met en commun son activité dans une société ou entreprise dont il fait partie.

Les notions qui transparaissent dans ces définitions sont les suivantes :

- Le sentiment d'appartenance à une équipe de professionnels : on est avec, et contre un extérieur.
- Existence d'un but commun
- mise en commun d'actions

En fait le terme de partenariat est relativement récent. Il apparaît d'abord comme un terme de jeu : "*celui, celle avec qui on est allié contre d'autres joueurs*" Cela implique donc de s'entendre sur des règles de jeux communes et comprises par les joueurs. Mais ce terme implique aussi, pour chacun des partenaires, un enjeu, l'idée d'un pari, d'un objectif à atteindre, d'une difficulté à vaincre, peut-être d'un risque, d'un échec possible...

En alliant ces deux définitions, pour qu'un partenariat en tant que tel soit possible, il faut que trois nécessités soient remplies :

- Il faut un minimum de règles communes pour qu'il y ait sentiment d'appartenance.
- Il faut déterminer un objectif commun, et dans un premier temps il faut réellement définir ce que l'on entend par objectif (est-ce des moyens à mettre en place, comme des réunions, ... ? Ou est-ce un résultat attendu? ce qui est plus difficile car nos fonctions et rôles entre partenaires sont forcément différents)
- Il faut un bénéfice, ou un intérêt commun. Entendons par-là que chacun des acteurs doit s'y retrouver tout en concédant des éléments à l'autre. Ici apparaît la notion de représentation que l'on peut avoir de l'autre partenaire, et celle du partage des tâches.

« *On peut arriver à faire quelque chose de bien ensemble.* » Institutrice U2

A partir de cette définition, je vais m'intéresser à ce que j'ai rencontré et vécu concrètement sur le terrain. Certaines de mes expériences pratiques sont réalisées à mon nom, mais la plupart sont des rapports de réflexions menées en équipe. J'emploierai donc le « nous » plutôt que le « je », ces réflexions étant la suite d'une élaboration commune au cours d'échanges.

A. Des règles communes

Ainsi pour que le partenariat existe il faut des règles communes aux acteurs. Ici quelles seraient elles ? Cela serait des règles qui régissent les rencontres entre professionnels, qui définissent les locaux et les lieux d'interventions...Elles reposent essentiellement sur les textes de la convention passée entre les deux institutions.

Ces règles, en théorie, sont des règles institutionnelles. Elles permettent de poser un cadre d'intervention précis. Le problème est peut être de savoir quelle institution détermine ces règles : Est-ce l'Education Nationale, qui détermine le temps d'intervention de ses instituteurs dans les réunions ? Ou est-ce le SESSAD qui détermine les lieux ...

Dans les faits, il y a des accords entre les deux institutions : réunions sur des temps arrangeant les deux institutions, ... Mais ces règles du jeu ne sont peut-être pas assez déterministes dans le qui fait quoi, il y a parfois trop de dépendance au bon vouloir des personnes. Prenons l'exemple suivant, une école Y a une CLIS où intervient une équipe du SESSAD PEP26. Cette école se réunit pour parler du déménagement de la CLIS vers une autre école. L'équipe SESSAD, qui devra donc quitter ses locaux, pour en trouver d'autres dans cette nouvelle école, n'est pas conviée à cette réunion. Comment dans de telles circonstances ne pas se sentir évincé d'un travail partenarial ?

Les règles du jeu ne se limitent pas aux règles institutionnelles, ce sont aussi des règles que doivent s'approprier les acteurs au cours de leur rencontre, chacun respectant le cadre d'intervention de l'autre, et jouant le même jeu.

Prenons l'exemple suivant qui déséquilibre les relations partenariales parce qu'il n'y a pas d'équité dans le cadre des règles communes :

Lorsque l'institutrice C souhaite me rencontrer pour me parler d'un enfant, d'une situation... qui la préoccupe (comme modifier une prise en charge, l'accompagner sur une sortie...), elle vient frapper à la porte du SESSAD. Elle demande si je pourrais venir lui parler lors d'un temps de récréation dans sa classe, dans le bureau des instituteurs, voire dans la cour. Ce qui m'a étonné, c'est que si c'est l'institutrice qui est demandeuse, pourquoi ne vient-elle pas au SESSAD durant ce temps, ou tout comme dans le bureau des instituteurs, je lui offrirai le café ? A cette question, elle se dérobe en me disant qu'elle est de garde, ou doit aussi voir le directeur ou un autre collègue.

J'en déduis que ce serait donc à l'éducatrice **d'aller vers** l'institutrice, même si c'est cette dernière qui est demandeuse d'une rencontre. Comment dois-je interpréter cette situation ? Pour ma part, je pense que c'est au demandeur d'aller vers. C'est à lui de faire un effort pour rentrer dans le cadre de l'autre ce qui permet de remettre un équilibre dans la relation. Avoir une règle commune, c'est pouvoir échanger sur des mêmes bases, dans une relation d'équité. Lorsque je souhaite parler à l'institutrice, je vais vers elle, dans sa classe, dans le cadre qu'elle me propose (cadre de lieu, de temps,...). Il me semblerait normal qu'il y ait une réciprocité.

Le cadre d'intervention peut jouer un rôle dans cet espace de règles communes. On se sent toujours plus à l'aise sur son terrain, dans ses murs,... notre cadre nous sécurise. C'est pour cela qu'il est important pour une institution, notamment dans un cadre partenarial, de définir un lieu neutre pour les réunions.

On pourrait aussi se demander si le fait que ce soient les instituteurs qui viennent dans les locaux du SESSAD lors des réunions de synthèse ne pose pas là aussi un problème d'équité, les uns sont chez les autres ce qui les met dans une position non équilibrée. Je peux constater que lorsque des réunions ont lieu entre les deux partenaires, le coordinateur de la réunion est le responsable du lieu. Par exemple les réunions institutionnelles se font dans le cadre du collègue : c'est le proviseur qui joue le rôle du coordinateur ; lors des réunions de synthèse, dans les locaux du SESSAD, c'est le directeur du SESSAD qui est le coordinateur.

Ainsi chacun s'approprie le cadre, et affirme sa position, dans son rapport à l'autre. Pour les réunions officielles il y a donc un accord, une règle décidée en commun pour l'appropriation du cadre (horaire, lieux, personnel présent ...) Mais je pense qu'il faut être aussi conscient de ce cadre dans les rencontres informelles. Il s'agit un peu de la notion de don contre don. Si c'est toujours le même qui fait un effort - ici qui se déplace vers l'autre -, il s'installe un sentiment de déséquilibre dans les relations. La mission de transmission ne peut plus s'effectuer correctement. Dans l'exemple cité, j'ai l'impression de me soumettre au bon désir de l'institutrice en acceptant d'aller vers elle constamment.

La notion de cadre est importante. Lorsqu'il n'y a pas de cadre, lorsque celui-ci n'est pas clairement défini, expliqué, alors l'imaginaire a libre cours. Quand il n'y a pas de repères, de limites posées, l'autorité symbolique ne peut pas avoir lieu. Il reste alors la violence ou la séduction dans les échanges.

Lorsque il y a prise de conscience de l'importance du cadre, qui passe par l'élaboration de règles communes devant être respectées par tous, il y a une diminution de la peur des groupes, des conflits, et du travail en équipe. On peut alors s'attacher à l'objectif de ce groupe sans fantasmer sur les rapports à autrui.

Citons un autre exemple pour montrer la nécessité d'avoir des règles communes.

Lors d'un Contrat à Durée Déterminée en SESSAD, je me trouve dans la cour en présence de l'instituteur de la CLIS et du directeur intérimaire, tout deux de « garde » de récréation. Un jeune de la CLIS, également suivi par le SESSAD, provoque d'autres enfants avec insolence et violence. Voyant les faits j'interviens, me positionnant comme un adulte face à une situation d'enfants en danger. J'arrête l'altercation, ramène l'enfant auprès des autres professionnels en lui expliquant le pourquoi de mon intervention. Le directeur intervient brutalement et amène l'enfant dans son bureau. Avais-je bien fait d'intervenir? Etais-je hors de mon cadre d'intervention?...Comment les professionnels garant du cadre allaient-ils réagir? Je considère avoir agi comme tout adulte quel qu'il soit devant une telle situation. Je pense avoir respecté le cadre de l'autre en ramenant l'enfant aux personnes responsables du cadre, sans empiéter sur leur autorité. L'instituteur n'a marqué aucune réaction. Cependant le directeur intérimaire a dû se sentir attaqué dans son « cadre » puisque, de retour dans la cour, il m'a interpellé en disant que si cela ne tenait qu'à lui, les enfants comme celui ci devraient être renvoyés, que les éducateurs sont des gens laxistes qui laissent passer trop de choses aux enfants du SESSAD, pour conclure il me dit qu'il faut agir et ne pas passer son temps à écouter.

J'interprète ce discours comme celui de quelqu'un qui a l'impression que je rentre dans son cadre, et donc il rentre dans le mien en remettant en cause mes méthodes de travail. Si dans nos règles communes nous instaurions le respect et la liberté de chacun dans son action professionnelle, ce que nous pourrions dénommer ainsi : « chaque professionnel est garant de son cadre d'exercice » (et non d'intervention), alors peut être que ce genre de conflits dommageables pour les relations pourraient être évités. Je différencie cadre d'exercice que j'entends comme un cadre d'exercice d'une profession, au cadre d'intervention que j'assimile dans cet exemple plus à un lieu, une structure.

Il faut faire attention à ne pas s'enfermer dans un cadre d'ordre spatial, physique. Le cadre doit permettre une logique de lien, un lien thérapeutique avec l'enfant, un lien partenarial entre professionnels. Ce cadre doit aider à trouver son identité professionnelle, mais sans figer les acteurs à une place ou un rôle trop déterministe.

Prenons quelques exemples rencontrés au cours de mon stage.

En début d'année, les institutrices UPI, arrivent avec tous les enfants de leurs classes pour faire visiter les locaux du SESSAD. Cependant elles n'en n'ont pas parlé avant aux membres du SESSAD qui vivent cet acte comme une intrusion dans leur espace. Sur le fait, je ne vois pas ce qu'il y a de si gênant en soit, au contraire, cela peut démystifier pour certains enfants ce qu'est le SESSAD en tant que lieu. Mais comme l'équipe me le fait remarquer, ce n'est pas l'intrusion dans leur cadre de travail qui gêne, mais l'absence de lien. Il n'y a pas eu de préparation ou simplement de demande au préalable pour faire cette visite. L'équipe est placée devant un fait accompli qui la force à rentrer dans un cadre qu'elle n'a pas forcément choisi.

Autre exemple : pour aider les parents à se faire une idée sur les possibilités d'avenir pour leurs enfants en fin de CLIS, l'éducatrice propose, après un long travail avec ces familles, des visites dites informatives. Ces visites sont des rencontres faites auprès de directeurs d'UPI, de SEGPA et d'IME, afin que ces derniers expliquent le fonctionnement de leur structure, le niveau requis et attendu pour y rentrer,...Pour moi, je trouve que c'est un formidable moyen de répondre à toutes demandes de la part des parents et enfants, afin qu'ils aient une juste représentation de ces sigles qui pourront apparaître sur les notifications d'orientations CDES. Personnellement, dans la situation actuelle de travail entre le SESSAD et ces familles, je trouve cette démarche tout à fait intéressante, et celle-ci s'est avérée par la suite très riche

dans ses apports. Mais sur notre sujet, lorsque l'éducatrice demande à l'institutrice de l'UPI si elle est d'accord pour ce genre de visite, cette dernière refusa : son cadre d'intervention (la classe) ne s'ouvrant pas au public. Ainsi, le cadre physique peut parfois se révéler comme enfermant. Il s'élève comme une barrière emprisonnant des professions déterminées, et dans ce « cadre » là effectivement, le lien ne peut plus exister.

Le cadre est donc nécessaire, mais il l'est pour créer du lien, et non pour le couper. C'est pour cela que je pense qu'il est intéressant de prendre parfois du temps pour reparler de ces règles communes, reparler de son cadre d'exercice. C'est après avoir précisé ce que l'on entend par cadre, à la fois sous forme de respect et de libertés, que l'on peut définir un objectif commun (ou complémentaire). Cependant, de ma place de stagiaire, il m'est difficile d'aborder le sujet de manière aussi vive. Il me faut prendre en compte les années de conflits et mener cette idée d'échange entre professionnels en douceur (au travers de longues discussions, questionnement dans le service, avec les équipes, parler de mes réflexions, lectures...

B. Un objectif commun ou distinct et complémentaire ?

L'idée d'un objectif commun est complexe car nos fonctions et nos rôles entre partenaires sont forcément différents. Par exemple, l'école travaille sur la performance et la notion de normalité alors que le SESSAD travaille sur la prise en compte de l'a-normalité et l'autonomie. Le projet ne doit donc pas être seulement pensé en termes d'objectifs, mais surtout en termes de moyens à mettre en place ensemble, « faire du lien ». La différence des objectifs n'est pas seulement une raison d'individus mais surtout de professions et donc d'identités professionnelles.

« Les objectifs sont différents. Pour le SESSAD, c'est d'accompagner l'enfant dans un mieux être avec son handicap. L'Education Nationale, et même les parents, sont dans le leurre du handicap pour rendre l'enfant performant dans le « faire comme s'il était comme les autres ». psychologue du SESSAD.

« Le SESSAD travaille sur du long terme. » reprend l'éducatrice C.

Si nous reprenons l'exemple précédent, l'école n'accepte pas le comportement du jeune dans la cour, mais le SESSAD peut le comprendre comme un passage nécessaire avant l'étape suivante qui peut être l'acceptation du regard des autres.

L'objectif est à la fois le même : amener l'enfant à un comportement « plus social », et à la fois différent. L'objectif se traduit, pour le SESSAD, par un accompagnement de l'enfant vers un mieux être psychique, alors que pour l'Education Nationale cela se traduit par amener l'enfant à être un élève comme les autres.

Alors il s'agit d'un objectif commun, ou complémentaire ?

C'est une question qui m'est apparue plus tard, et a semé le doute en moi. Finalement, si on parle d'objectif uniquement complémentaire et non commun, peut-il y avoir partenariat ? Ne devrait-on pas plutôt parler de collaboration à la place ? Mais en réfléchissant je me dis qu'en fait le but est bien le même : accompagner un individu à être mieux dans la société. Seule la conception de ce mieux-être est différente. Pour les uns cela passe par la matérialisation de l'enfant en tant que sujet à part entière : capable de dire « je » dans la société, pour les autres c'est le rendre « à l'image de » ce que demande cette même société.

Dans l'état de mes connaissances pratiques actuelles, je répondrais à cette question d'objectif commun ou complémentaire par l'affirmative : il s'agit bien d'un partenariat avec un objectif commun. Cet objectif commun est l'enfant et son accompagnement vers un mieux-être dans la société. Mais il faut différencier objectif et conception de cet objectif. Et c'est dans cette conception, que nous pouvons appeler aussi « définition différente » que se créent les tensions du travail. Il ne s'agit pas de tendre vers une définition commune, mais plutôt de comprendre la conception de l'autre et dès lors, avec cet écart, mettre en place le travail de partenariat, c'est à dire un travail complémentaire dans ses actions.

Pour B.DUBREUIL, il faut construire un référentiel d'observation commun à tous les membres de l'équipe. Ce référentiel permet d'avoir une vue d'ensemble du sujet à un point donné, les difficultés que le jeune rencontre et vers quoi il serait souhaitable de tendre dans son évolution.

A partir de ce référentiel, chaque acteur, selon sa profession, va définir des objectifs d'actions, c'est à dire il met à la disposition du sujet des situations et interactions dont il s'emparera ou non pour évoluer, parler, ... Ensuite ce professionnel pourra évaluer les techniques mises en place pour voir s'il pense qu'elles ont joué un rôle ou non dans le parcours de ce jeune, et cela en se référant aux attentes du référentiel.

Institutrice U2 : « *Moi j'aimerais avoir une fiche récapitulatif des prises en charges et les objectifs de ces prises en charge. Jusqu'à présent on ne parle pas sur le fond* ». On voit encore ici que l'on pose le problème d'un objectif à atteindre qui est flou. L'institutrice semble en demander la précision au travers des moyens mis en place par les autres professionnels, ce qui peut être perçu comme un désir d'emprise ou de jugement sur le travail d'autrui.

Travailler à partir du modèle proposé par B.DUBREUIL laisserait peut être à chacun la liberté d'exercer ces fonctions. Cela sans penser devoir rendre des comptes sur sa technique employée qui reste propre à chaque corps de métier. Tous auraient peut être l'impression d'aller dans un même sens, d'avoir essayé de mettre des choses en place. Ces choses n'ont peut être pas marché, mais elles peuvent être réajustées. L'intérêt de ce système est qu'il ôte le jugement d'autrui sur son action. L'acteur concerné par l'action en retrouve la maîtrise. Ce n'est plus ce qu'il a mis en place qui est important, mais ce qu'il essaye de mettre à la disposition du jeune et ce dont ce dernier se saisit. Cela permettrait également de relativiser la vision de son échec. L'action est tentée pour voir si le sujet s'en empare ou non : il y a moins d'enjeu de réussite, et donc moins de pression.

Prenons un exemple : A un moment donné, dans une relation éducative particulière avec certains enfants, je propose à certains jeunes un temps d'activité autour de la construction d'un cerf-volant. L'objectif de ces séances n'est pas la réalisation de ces cerf-volants, mais d'aider ces jeunes à s'autonomiser (vis à vis de leur contexte familial) dans la réalisation de leur désir. Pour certains c'est apprendre à prendre le bus, le car, donc travailler une autonomie sur des trajets. Pour d'autres c'est s'affirmer dans des choix d'autonomisation vis à vis de leur famille (je souhaite m'inscrire dans une activité le mercredi, plutôt que d'être gardé à la maison par la grand-mère, et je me donne les moyens d'en parler, de mettre en place des moyens pour y arriver comme le transport,...) Pour d'autres encore, c'est gérer sa frustration : je dois faire des choix d'activités, je ne peux pas faire tout ce qui m'intéresse,...

Ici nous voyons bien que ce n'est pas l'activité proposée qui doit être évaluée (que l'enfant réussisse ou non son cerf-volant n'est pas l'objectif) ; l'important, c'est qu'il ait pu se saisir de ce temps pour travailler « son mieux être dans la vie sociale avec son handicap ».

Certains enfants à qui l'activité a été proposée ou qui d'eux mêmes ont voulu y participer non pas pu s'y rendre, mais ce n'est pas un échec. Bien sur, j'aurais pu aller les chercher chez eux, négocier avec les autres intervenants du mercredi pour que sur tant de séances le jeune puisse se libérer,... mais ce n'était pas le but de ces séances, et il est déjà satisfaisant que trois enfants en aient retiré du profit.

Comme le souligne une éducatrice, « *nous ne faisons pas dans le nombre, mais dans le lien, et le lien s'instaure dans la durée et la relation.* ». Nous ne sommes pas des « *dames patronnesses* » comme le pense une mère de famille.

Arriver à expliquer aux instituteurs que la finalité de l'action n'est pas liée à l'action elle même est parfois difficile, c'est pourquoi cette notion de référentiel me semble importante à développer. Elle permettrait peut être de sortir du schéma dans lequel le professionnel se sent observé dans son action, pour préférer celui où l'enfant s'approprie l'action.

Le fait d'avoir partagé ma lecture de B.DUBREUIL avec une éducatrice du service, va peut être faire évoluer ce mode de pensée, ou l'ouvrir à d'autres. L'intérêt est qu'une réflexion naisse, et le fait qu'elle soit théorisée peut parfois aider à la crédibiliser.

Ainsi lorsque l'institutrice U2 vers la fin de mon stage « ose » proposer sa « *fiche récapitulant les prises en charges et les objectifs de ces prises en charge.* » Cette dernière n'est pas directement rejetée et se parle en équipe SESSAD. La feuille représente une case pour chaque profession sous divisée en deux éléments : actions et objectifs. Le but est que chacun remplissent cette feuille afin de coordonner les actions et objectifs et cela pour chaque enfant ou groupe d'enfants.

Cette feuille perçue au premier abord par certains professionnels comme une intrusion dans leur cadre d'exercice, est vite discutée autrement. Les lectures de certains, ma propre théorie sur les représentations faussées de chacune des institutions sur l'autre, le cheminement de l'ensemble de cette équipe – dont je fais partie – dans cette recherche de meilleures relations entre Education Nationale et Education Spécialisée, permet de dépasser ce sentiment d'intrusion pour aborder autrement cette fiche.

Il est maintenant entendu que, peut être, effectivement, les institutrices ne connaissent pas notre travail de thérapeutes et d'éducateurs, qu'elles s'en font une fausse représentation. Des discussions formelles et informelles se font autour de cette fiche du côté du SESSAD (temps pris sur l'analyse de la pratique, sur des réunions entre éducateurs, ...).

Ces discussions ont pour but d'essayer que chacun définisse sa vision des choses et tente de définir son objectif final. Ceci, afin de déterminer si le SESSAD défend une même position autour d'un objectif commun d'une part, et possède une perception commune de cet objectif d'autre part. Ainsi, il pourra la définir en termes justes et compréhensibles pour tous devant l'Education Nationale .

Un accord est vite trouvé pour dire qu'aucun des membres du SESSAD ne peut remplir une case « action » pour définir son travail. Chaque professionnel travaille dans l'élaboration d'un lien avec le jeune et sa famille qui ne peut pas se définir par des actions concrètes et définies à l'avance. « *On prend l'enfant là ou il en est et avec ce qu'il amène à chaque rencontre* » précise l'éducatrice C.

Aussi est il décidé de mettre en place une rencontre pour expliquer ce point de vue aux institutrices. Nous leur proposons une date sur un temps de synthèse qui serait étendu à deux

heures au lieu d'une habituellement. Chacun parlerait de ses représentations de l'autre et chaque professionnel pourrait alors présenter son cadre d'intervention comme il est réellement, avec ces objectifs, ses « moyens d'actions » et non ses « actions ».

Prenons à nouveau un exemple pour montrer la situation telle qu'elle est, et comme je l'imaginerais dans un idéal de partenariat.

C'est l'exemple des caramels : un enfant que nous nommerons ici Julien fait des caramels avec l'éducatrice sur son temps éducatif. L'institutrice m'en dit ceci : « *Au fond du sac de Julien, il y avait les caramels qu'il avait fait avec l'éducatrice plus d'une semaine auparavant, en vrac, fondus, collés aux cahiers. Je me dis que c'est là où manque le lien. J'en parlerai avec l'éducatrice pour lui dire que c'est dommage que les caramels qu'il a fait finissent écrasés au fond du sac, mais j'ai peur qu'elle le prenne mal. Si je l'avais su j'aurais pu éviter qu'ils restent dans son sac.* » Ce que semble retenir ici l'institutrice c'est que le résultat de l'activité est détruit, que cela nuit à son propre travail (cahiers pleins de caramel) cela parce que le lien n'a pas été fait. Nous pouvons donc entendre par là que pour l'institutrice, le lien repose sur le fait de dire que telle ou telle activité a été menée avec tel jeune.

Il est vrai qu'en tant qu'éducatrice, ce n'est pas ainsi que j'entends le lien partenarial. Je suis en accord avec l'institutrice sur le fait de parler de ces caramels trouvés au fond du sac, mais non pas comme résultat d'une activité, mais plutôt comme constat d'un fait qui peut soulever des interrogations. Que signifie que les caramels restent dans le sac ? Certes l'activité n'a été qu'un support à un lien thérapeutique basé sur les interrelations qui se sont jouées ce jour là. Mais au delà de ça, peut-on en équipe partenariale exploiter le constat de l'institutrice ? En effet, cela renvoie à d'autres situations : des feutres traînent aussi au fond du sac, son habillement est négligé... autant d'éléments notés par l'équipe de soins qui montrent peut être le peu d'intérêt que porte la famille d'accueil de cet enfant à son sujet. Il pourrait aussi s'agir d'un problème psychique de l'enfant entraînant son isolement, il ne se met plus en contact avec les autres...

C'est sur ces aspects que le lien partenarial doit se faire à mon sens. Dans cette situation, lorsqu'elle m'a été rapportée par l'institutrice, j'ai été prise de cours devant sa définition de travail en lien, et je ne lui ai rien répondu. Ensuite en discutant avec l'éducatrice sur l'intérêt du rapport de l'institutrice, celle ci n'a retenu que la remise en cause de son travail, et non pas l'intérêt qu'il peut en être retiré comme je l'explique précédemment. Il est parfois difficile de voir la réalité des choses, c'est donc réellement un travail sur du long terme pour arriver à modifier des attitudes.

Je partage donc le point de vue de cette autre institutrice sur l'importance de travailler sur cette fiche permettant à chacun de mettre en valeur son cadre d'exercice et les visées thérapeutiques, pédagogiques et éducatives pour l'enfant. Mais il ne peut s'agir de remplir une case « action » qui ne rendrait compte, comme pour les caramels, que d'un résultat d'activité. Ce ne serait pas reconnaître le travail de l'autre, cela induirait cette notion de jugement sur des faits non représentatifs du travail effectué. Aussi cette réunion entre institutrices et équipe de soins pour travailler ensemble à cette fiche me semble très pertinente.

A partir de cette réunion, un travail commun d'élaboration d'une fiche qui pourrait ressembler au référentiel décrit par DUBREUIL pourrait être envisagé. Les institutrices sont en accord sur cette idée de travail.

Je peux remarquer ici l'avancée des professionnels des deux institutions, chacun acceptant et osant des propositions en essayant d'éviter le mode défensif. Cela nécessite néanmoins beaucoup d'énergie. Je le constate au niveau de l'équipe de soin, où beaucoup de

discussions n'ont pour but que de réduire les tensions. Par prudence, la date de réunion pour ce travail a été choisie pour que le médecin psychiatre du service puisse être présent afin d'avoir un médiateur. Les avancées sont encore fragiles, mais des éléments se mettent en place pour tendre vers un travail commun.

C. Un intérêt commun

C'est le dernier point soulevé dans la définition du partenariat. Pour ma part, je le résume au bien être de chaque professionnel dans son cadre d'intervention et dans son rapport aux autres partenaires.

Il découle de la relation formelle et informelle créée par le partenariat. Lorsque chacun est respecté, du moins se sent respecté et reconnu dans son travail, alors un sentiment de bien être se crée : c'est la notion de moral décrite par Elton Mayo⁵¹ vue précédemment. C'est de là que l'homme trouve un intérêt commun dans le partenariat.

Ainsi lorsque les deux partenaires en présence arriveront à prendre en considération :

- que la représentation que l'autre se fait de lui n'est pas seulement fonction de sa mauvaise volonté, mais qu'elle émane aussi de sa formation socioculturelle et professionnelle.
- qu'il faut arriver à se définir et oser définir son travail à l'autre pour qu'il puisse modeler sa représentation.
- qu'il faut faire l'effort d'écouter et respecter les différences de l'autre, en acceptant que ce que l'un attend de l'autre ne correspond peut être pas à son cadre d'intervention et sa fonction réelle, mais est seulement le fruit de la projection de ce que l'on voudrait qu'il fasse (autrement dit, notre propre représentation de sa fonction).

alors je pense que les tensions partenariales seront nettement diminuées et plus facilement interprétables.

C'est pourquoi un projet de partenariat ne doit pas être écrit par une seule personne ni une seule institution. Il doit véritablement émaner d'échanges et d'une collaboration entre les différents acteurs. Il est évolutif et demande la participation et l'adhésion de tous dans cette élaboration.

On peut se baser sur de la théorie, comme je l'ai fait à propos de l'importance d'un cadre ou de la recherche d'objectif. Mais cette théorie sert uniquement à cerner un sujet, à avoir une représentation commune de certains mécanismes de pensée. Le fond de cette pensée émanera des porteurs du sujet, motivera les actions dans un unique sens et ainsi naîtra le sentiment d'appartenance.

⁵¹ Elton Mayo: op cit

Le terme de partenariat n'est donc peut être pas entendu par tous de la même manière. Pouvoir organiser ces réunions entre professionnels pluridisciplinaires permettent, à mon sens, à la fois de recréer un groupe d'appartenance, de réduire les représentations fausses des autres professions et surtout de poser un cadre qui absorberait une partie du mal être.

La définition commune d'un terme est parfois essentielle à la survie d'un groupe. Mais si une définition commune du terme partenariat peut réduire les tensions, travailler ensemble reste une histoire d'équilibre précaire où différents facteurs rentrent en jeu (tel que les bases d'une bonne communication, un partage des taches et où le rôle d'un coordinateur semble nécessaire)

2. L'équilibre dans une équipe

Nous avons vu que la réflexion sur la notion de groupe permet de travailler sur sa propre groupalité, c'est à dire faire un travail sur soi pour mieux aborder sa vie professionnelle avec le groupe, mais aussi avec tout autre. Quand le groupe pluridisciplinaire va mal, qu'il y a des désordres, des conflits..., cela affecte sa propre groupalité interne.

Ainsi, la confrontation avec le groupe, qu'il soit pluridisciplinaire ou non, amène à se confronter avec soi-même : sur ses difficultés, sur la limite de son emprise sur autrui, sur ses capacités intellectuelles, sa puissance au travail, sa concentration,... soit beaucoup de frustration que chacun doit prendre en compte dans le groupe. Ici le rôle du directeur en tant que coordinateur est primordial pour re-instaurer une estime de soi. C'est aussi lui le détenteur de la responsabilité et de l'estime de chacun en distribuant convenablement les rôles selon les fonctions professionnelles et l'objectif visé par l'équipe.

Un groupe à la motivation incertaine, non soumis à des impératifs, à des enjeux, donc à des sanctions, saura toujours développer des stratégies souvent inconscientes pour se détourner de la tâche.

A. Nécessité d'une communication idéale

Institutrice C. « *Le partenariat tient beaucoup à la personnalité de chacun. Il y a des gens qui sont beaucoup plus ouverts et à l'écoute que d'autres, et cela joue dans les relations. J'aimerais rester plus longtemps lors des réunions de synthèse, qui ne durent qu'une heure pour moi alors qu'elles sont de deux heures pour le personnel SESSAD, surtout lors des constitutions des projets individuels. Je souhaiterais travailler plus en équipe, plus en communication sur des moments précis, posés, et pas uniquement dans des couloirs.* »

Educatrice C, « *Personnellement, je crois beaucoup aux relations informelles. Cet espace permet de faire du lien, mais il dépend du bon vouloir de chacun. Il faut que chacun y mette du sien, et respecte l'autre.* »

Le groupe a des lois spécifiques qui ne peuvent pas être déduites de celles qui président aux fonctionnements individuels et même interpersonnels. Ce n'est donc pas uniquement un problème de personnes. Le groupe est défini comme un système structuré qui régule les interactions entre ses membres. Le fonctionnement est observable et analysable à travers les communications qui relient les acteurs entre eux..

L'exemple des réunions autour de l'élaboration d'une fiche de travail commune confirme cette nécessité de passer par une certaine communication pour avancer à la fois dans le travail, mais surtout dans les relations partenariales.

Cependant être dans un groupe, c'est accepter de ne plus maîtriser un soi, mais être dans un tout. Ainsi l'individu est-il amené à traverser plusieurs crises identitaires intra-psychiques induites par un changement de soi mais aussi par un changement dans les relations avec son

environnement. Les échanges verbaux sont primordiaux pour accepter ses transformations intra-psychiques. Parler de ses expériences, les mettre en mots c'est les défantasmatiser, les comprendre, les rendre normales. Parler n'est pas une perte de temps pour l'action.

Quand une personne décrit un problème, ce n'est pas la réalité qu'elle décrit mais la perception d'une situation donnée à un moment donné pour elle (c'est sa perception, qui n'est pas forcément celle des autres), cependant, comme le souligne J.Rouzel⁵², : « *la condition pour accueillir l'autre : c'est s'accepter comme être manquant, s'accepter comme incomplet, frappé de brèche et d'ouvertures,...* »

Un des obstacles à la communication tient dans la difficulté à sortir de son cadre de référence, c'est à dire de ses valeurs personnelles ou de celles de son institution, pour comprendre l'autre. C'est ici que la différenciation des tâches, des rôles et fonctions, comme nous l'avons vu précédemment, est importante pour ne pas être amené à juger ou à se sentir jugé.

Ne pas se sentir écouté ni libre de parler ferme tout travail en équipe ; pire, il s'engage une guerre des relations dont la personne se retrouve l'enjeu. Le sentiment d'appartenance à une équipe va disparaître, or de ce sentiment naît d'une impression de sécurité et de compréhension. Dans cet esprit de communication, on parle de règle de non-omission.

Cette règle se présente sous 3 formes : celle de la libre parole (liberté illimitée sur le sujet, ce qui permet après une certaine habitude et un sentiment de sécurité, de libérer une partie de ses refoulés de l'inconscient en les formulant). Mais la règle de liberté de parole doit être aussi une règle d'obligation de parler, afin d'éviter tout fantasme du non-dit (deuxième forme). Enfin c'est aussi un lieu pour rappeler toutes les concertations non formelles (troisième forme), qui ont eut lieu dans les couloirs ou avec d'autres.

Si la communication informelle entre les partenaires est importante, car elle permet une continuité du lien, il faut néanmoins des temps où l'information informelle devienne formelle. Par exemple, l'institutrice pense mettre en place une classe verte et souhaiterait savoir si l'équipe SESSAD pourrait être intéressée pour l'accompagner. Elle en parle dans un couloir avec l'éducatrice. L'éducatrice va bien sûr en informer l'équipe. Mais l'idée venant de l'institutrice, c'est à elle d'en reparler devant l'équipe, pour éviter que l'éducatrice soit perçue comme une personne faisant double jeu. Dans les faits, il est apparu que certaines personnes de l'équipe pensaient que l'éducatrice s'était fait manipuler par l'institutrice pour lui donner une réponse favorable avant même d'en parler à l'équipe.

Tous les modes de communications peuvent être suspicieux dès lors qu'ils ne sont pas tous utilisés et régulés dans l'équipe : une personne ne doit pas être le porte parole d'une autre. Et lorsqu'elle est porteuse d'un savoir, elle en parle en son nom. Ainsi, pour reprendre un exemple déjà cité précédemment, ce n'est pas parce qu'officieusement l'éducatrice de la CLIS qui va déménager apprend la date de réunion où cela va se décider et qu'elle en parle au directeur du SESSAD en précisant sa valeur officielle, que ce dernier va transformer cette donnée en officielle. Il prend note de l'information, mais tant qu'il n'est pas informé officiellement, il n'y assistera pas.

Même si cette règle de « non-omission » n'est encore que théorique, on en voit bien la nécessité. Mais comment faire concrètement pour la mettre en pratique ?

⁵² J. Rouzel : op cit

Au début de mon stage, j'ai pu voir des personnes qui semblaient être dans une « ultra-revendication », qui semblaient fermées à tout échange et restaient enfermées dans leur vision d'être « attaquées » par l'autre institution. Ces mêmes personnes, six mois plus tard, se révèlent être ouvertes à des réunions de dialogue entre les deux institutions, énoncent l'idée que peut être chacun se fait une fausse idée de l'autre et qu'il n'y a pas toujours une mauvaise arrière pensée. Un des signes de cette évolution individuelle des personnes est l'acceptation de parler de cette fiche proposée par les institutrices, alors, que quelques mois auparavant, cette idée aurait été rejetée totalement. Ce cheminement est pour moi le résultat de ce travail d'échanges, de recentrage de l'équipe de soin qui s'est concrétisé au travers de nombreuses réunions, mais aussi par des démarches à la fois personnelles et de l'ensemble du service pour participer à des journées de colloques, de formations, ou même simplement de rencontres avec d'autres SESSAD et structures. Ma présence comme stagiaire faisant des recherches dans ce domaine, a pu je pense aussi contribuer à ce changement. Même si, au début, il y avait des réticences, petit à petit par mes questions, mon écoute de leur malaise, par mes rencontres avec d'autres personnes travaillant dans d'autres SESSAD sur d'autres lieux, par mes lectures, des échanges de connaissance et de réflexions ont pu se réaliser et développer le travail entrepris pour réguler les tensions de ce partenariat.

Par exemple :

- des éducatrices visitent d'autres SESSAD, rencontrent leurs homologues et parlent de conditions de travail, des relations partenariales, ...
- Des réunions institutionnelles sont mises en place pour que l'ensemble du personnel du SESSAD se regroupe par profession afin de se définir au travers d'un écrit (qui figurera dans le projet institutionnel) sur leur identité, les missions et objectifs de leur intervention et les moyens utilisés pour les atteindre, (entendons comme moyens non pas une utilisation technique de méthodes, mais plus des moyens en termes de liens et de cadre d'intervention).
- Une fois par mois, les éducatrices se réunissent et demandent maintenant la présence d'un tiers pour les aider dans l'analyse de leur pratique ...

Il y a ainsi de nombreux autres exemples qui tournent autour d'échanges, de rencontres, de discussions même parfois sur un livre lu. Moi-même, faisant partie de ces nombreuses rencontres j'amène mes lectures, mon étude de la situation avec un regard extérieur, ... et je m'enrichis de leurs apports, réflexions, définitions.

Rouzel⁵³ : « *l'homme se nourrit de toute parole qui vient de l'autre.* »

Il faut que chacun soit prêt à recevoir la conception de l'autre sur le symptôme du jeune évoqué dans la discussion. Il faut dépasser sa vision des choses et accepter celles des autres pour les concilier et en faire un tout. L'instituteur peut voir des progrès là où l'éducateur voit une régression. Il faut alors prendre sur nous pour comprendre l'autre. L'utilisation du référentiel cité précédemment peut être un moyen.

Exemple : Robin fait des efforts visibles pour accéder à la lecture et y arrive petit à petit, chose que l'instituteur ne croyait pas possible. Cependant, dans les temps hors classe (recréations, temps éducatifs), il est encore plus violent. Les progrès faits d'un côté sont contrecarrés par son comportement de l'autre. Néanmoins, nous décidons au vu de ses progrès de lui demander un peu moins dans les autres domaines afin que ses échecs ne gênent pas ses petites réussites encore très fragiles. Il s'agit là d'un consensus temporaire, à surveiller pour

⁵³ J. Rouzel : op cit

voir s'il fonctionne. Ainsi en activité, lorsqu'il commence à s'énerver, devient plus ou moins violent, j'essaie de le contenir, parfois physiquement, mais surtout verbalement, mais il n'y a pas d'ajout de « punition », ou de « réparation ». Cela nécessite aussi de pouvoir expliquer cette attitude vis à vis des autres enfants, qui sur des mêmes faits peuvent être « sanctionnés ».

Mais ce travail doit pouvoir se faire dans les deux sens. Un enfant qui progresse dans son comportement peut aussi passer par des phases où il délaisse les apprentissages scolaires. Le brimer, le dévaloriser dans un domaine à un moment précis peut entraîner l'échec des efforts réussis dans l'autre.

C'est dans ces interstices que le lien doit se faire. Ce n'est pas un professionnel qui réussit plus qu'un autre, c'est que l'enfant évolue en ce moment dans tel ou tel domaine, et parfois pour y arriver il doit faire éclater le cadre d'un autre lieu. S'il y a complémentarité des actions avec ce lien de communication, l'équilibre entre les différents domaines se rétablira à un moment donné.

Nous voyons que ce n'est pas parce qu'un enfant réussit plus à un moment donné avec un professionnel, que les autres sont incompetents,... il s'agit plutôt d'un transfert qui se révèle positif à un endroit ou avec une personne donnée. Ce transfert peut être consolidé pour servir de base à une revalorisation du jeune, qui s'étendra par la suite dans tout les domaines. Bien souvent, l'un d'entre nous doit jouer « le mauvais père » ou « la mauvaise mère » pour que l'enfant puisse focaliser sa haine sur un seul élément et ainsi s'ouvrir au reste. Par la suite l'image du mauvais père (ou mère) disparaîtra. Un transfert négatif peut amener tout autant qu'un transfert positif pour qui le perçoit. Mais il est évident que le soutien d'une équipe est important pour le professionnel qui doit tenir se rôle. Il faut faire un travail en lien, et ce lien passe par la communication entre professionnels.

Une véritable communication existe dans un groupe seulement si chacun s'exprime avec chacun, et avec tous.

Il faut utiliser le feed-back, car un message n'arrive jamais dans son entier à son récepteur. Les attitudes de l'émetteur, le contexte, le degré de réceptivité, le parti-pris dans l'acte, le cadre de référence, tous ces facteurs font qu'il y a une perte, voire une déformation de l'information reçue (une déformation qui vient tant des récepteurs que de l'émetteur, trop pris dans son problème et qui n'arrive pas à le transcrire correctement). Les récepteurs, voire le coordinateur d'équipe doivent s'assurer de bien avoir reçu l'information en la reformulant. Tous doivent être attentifs au comportement verbal, mais aussi au non verbal, qui en dit aussi long sur le message : posture, bégaiement, ...

Autre exemple, les institutrices U1 et U2 ont l'impression de ne jamais pouvoir travailler avec l'ensemble de leur classe. Certains jeunes allant en prises en charge SESSAD, d'autres en intégration dans d'autres classes du collège et enfin certains autres en stage pré-professionnel dans d'autres structures. Elles demandent au SESSAD s'il est possible qu'il concentre ses prises en charges sur le début de semaine. Le SESSAD malgré une certaine résistance des professionnels est d'accord pour essayer sur une année. Comme les éducateurs, je ne trouve pas sain de réduire le temps de présence des éducateurs sur 2 jours scolaire de la semaine. Il n'y aura plus de suivi réel, et personne en cas de besoin du jeune. En janvier, une réunion d'évaluation est faite entre les deux institutions pour faire le point sur ce changement. Personne n'est satisfait. Même si l'institutrice U2 trouve agréable d'avoir deux jours par semaine sa classe entière, le manque de lien, de communication et d'échange qui en résulte est beaucoup plus gênant que les apports.

Le SESSAD travaille sur le lien entre famille, enfant et école. Ne voyant plus l'enfant que deux jours par semaine, ce lien, qui s'inscrit dans la durée, ne peut plus se réaliser et cela se ressent partout : Il apparaît des situations de mal-être de jeunes qui n'ont plus de temps, de lieux, pour évacuer leur stress, et qui se retrouvent dans l'incapacité de se poser en classe, rongés par leur situation,... Lorsque des événements nouveaux ont lieu soit à l'école, soit dans les familles, le SESSAD n'est que tardivement au courant, le lien se brise...

On voit bien dans cet exemple la nécessité des échanges et du lien dans ce type de partenariat avec cette population. Il est donc décidé d'un commun accord de remettre en place un système où les éducateurs, mais également certains autres professionnels, auront un temps de présence mieux repartit sur la semaine.

Les acteurs du partenariat sont dans la demande d'une meilleure communication. Pour certains elle passe par plus de temps en réunions, pour d'autres, par plus de temps informels, comme les échanges dans la cour. Du fait même du degré de malaise qui règne en ce moment, peu pensent à l'intérêt d'échanges sur des temps conviviaux (autour d'un café ...). Pourtant, certains éducateurs pensent que participer à des temps comme celui des classes vertes avec les instituteurs leur permettront peut être, en sortant du contexte, de s'aborder de manière plus détendue. Cela permettra, espèrent-ils – et je les rejoins dans cet espoir – faire meilleure connaissance avec l'autre, sans le poids physique de l'institution.

Il y a donc la théorie de la « bonne communication », mais il y a aussi celle que l'on rencontre sur le terrain, avec les moyens que l'on a (moyen en terme de temps, en terme de possibilité laissé par l'équipe,...). Ici la nécessité d'améliorer cette communication est ressentie par tous, et je pense qu'en termes de communication, tous les vecteurs sont bons à développer, du moment que les trois règles fondamentales sont respectées - celle de parler, celle de laisser parler, celle de pouvoir dire à tous. Ce dernier point nécessite le respect de chacun, et la bonne distribution des rôles et des fonctions.

B La place du coordinateur dans une équipe

1) Répartition des rôles et fonctions de chacun en fonction des objectifs

Il est essentiel de définir clairement le rôle de chacun, le lieu, ainsi que les modalités d'interventions.

Prenons l'exemple de la piscine. Lors d'un remplacement en SESSAD, l'instituteur de l'UPI avec lequel je travaille organise dans son programme une sortie piscine. Il souhaite que je l'accompagne pour avoir un encadrant supplémentaire. Pour ma part travailler avec les jeunes la question de l'habillement, de la propreté, des soins, de l'angoisse de l'eau, du regard des autres, me semble très intéressant. Cependant l'instituteur n'a pas, d'après la législation, le droit de se baigner avec les jeunes. Il a uniquement une action de surveillance et d'apprentissage de la natation. Ce n'est pas le cas de l'éducateur. Ce dernier a un rôle tout à fait différent. Aussi suis-je dans l'eau avec les enfants. Or l'instituteur n'apprécie pas. Il me reproche de perturber sa séance, car même si je suis avec des enfants qui ont peur de l'eau et donc ne suivent pas ses cours d'apprentissage de la natation, les autres enfants souhaitent

venir jouer... Aussi lors de ce stage, lorsque je demande si l'équipe est d'accord sur un projet piscine (ce qui sera le cas), je ne demande pas si l'institutrice veut y participer, ni même si elle y va avec sa classe, car les objectifs travaillés sont différents. Les objectifs de cette activité sont écrits précisément et en accord avec le projet individuel de chacun de ces jeunes. Cependant l'institutrice fait des remarques – non à moi-même ou à l'éducatrice qui m'accompagne, ainsi qu'au psychomotricien également présent, mais au directeur – au sujet d'horaires non respectés : les jeunes arrivent souvent en retard et cela perturbe sa classe. J'entends cette remarque et nous essaierons d'être plus ponctuel par la suite, mais je trouve dommage que cette réflexion ne m'ait pas été faite directement.

La définition des rôles entre deux partenaires est assez facile si la communication est établie, comme nous l'avons définis précédemment. Cependant lorsque les acteurs du partenariat se multiplient, ils devient plus difficile d'articuler le système de communication. C'est ici qu'intervient le coordinateur. Il permet de s'assurer que chacun a bien la possibilité d'intervenir, de se définir en fonction de son rôle et de sa fonction. Dans l'exemple précédent, le directeur doit prendre à leur juste valeur les faits et rétablir le lien direct entre institutrice et équipe de soin.

« *On pensait qu'il serait médiateur du fait de ses deux cultures, mais non...* » institutrice U1.

2) La nécessité de la présence d'un coordinateur

Dans cette équipe partenariale, c'est le directeur du SESSAD qui joue ce rôle. Il est de son rôle de gérer la communication et la répartition des tâches en fonction des rôles et des fonctions de chacun. Il permet d'éviter que les acteurs se sentent attaqués par un professionnel extérieur intervenant dans son champs d'action.

Ce rôle est important, car le coordinateur est le garant du cadre. A ce titre il est investi par les différentes personnes.

La question qui se pose ici n'est pas de savoir si, oui ou non, il remplit cette fonction qui lui est assignée, mais plutôt de savoir qu'elle représentation ont de lui les acteurs en fonction de sa double identité : directeur du SESSAD, mais détaché par l'Education Nationale.

Le directeur du SESSAD nous dit « *Je trouve que c'est une richesse de connaître l'Education Nationale et tous ses rouages. Il n'est pas inintéressant de bien connaître le partenaire. C'est ressenti plus ou moins bien dans le service selon les individus...Mais le temps finira bien par prouver, peu à peu, que je suis bien au service du SESSAD.* »

L'institutrice U 2 dit à ce propos « *Je ne vois pas de conséquences sur le double rôle du directeur. Je le vois plus comme directeur du SESSAD, et c'est son rôle.* »

Pour une éducatrice : « *Il est notre directeur, mais reste issu d'une formation de l'Education Nationale avec ses représentations... Parfois, nous n'utilisons pas le même vocabulaire, et nous n'avons pas la même vision des situations* »

Le directeur se trouve donc par son identité et sa fonction à une place délicate. Au travers de mon entretien avec lui, il relève cette difficulté, bien qu'il assure savoir où est sa place. Mais en même temps il se dit que cette place serait d'autant plus simplifiée s'il n'intervenait que lors de réunions institutionnelles et avec le directeur des enseignantes (directeur d'école ou principal du collège) laissant à l'éducatrice de service le rôle du coordinateur lors des réunions de synthèse.

Il n'est pas possible de savoir si cela serait ou non une bonne solution. Néanmoins, la présence d'un coordinateur permet d'aider à la bonne répartition des rôles et fonctions des acteurs.

Son rôle de coordinateur est d'autant plus important dans cette situation de partenariat que celle-ci est conflictuelle. Il est la seule personne hiérarchiquement au dessus de l'équipe, c'est à lui de trancher, de se positionner et il est attendu dans ce rôle où chacun demande un arbitre. Il est intéressant de voir comment l'équipe se soude lorsqu'il est attaqué dans sa position par l'institution opposée, ce qui montre à la fois la nécessité de sa présence, mais aussi qu'il permet l'élaboration du sentiment d'appartenance à une institution. Cela permet à l'équipe de retrouver sa cohésion et donc son « moral » comme l'entend E.Mayo⁵⁴.

Il permet aussi d'éviter les dérives du recentrage de l'équipe SESSAD en l'empêchant de trop se refermer sur elle-même. C'est par lui que passent les demandes et réalisations de toutes sortes de réunions, écritures de projets, colloques... De sa dynamique d'actions dépend l'évolution du groupe et de sa résolution des difficultés partenariales.

Mais ce coordinateur n'est pas obligatoirement le directeur du SESSAD, d'autant qu'il possède cette double casquette qui fait que lorsqu'il doit s'imposer contre un mouvement de l'équipe de soin, il est remis en cause au nom de son identité primaire. Un médecin psychiatre, s'il est présent, peut jouer ce rôle, malheureusement cette année, le SESSAD ne trouve pas de personne disponible. Un autre intervenant extérieur de type psychanalyste pourrait peut être parfois aider,... mais l'équipe souhaite un coordinateur sur du long terme afin que le lien se fasse.

Ainsi la double casquette du directeur du SESSAD est parfois un avantage, parfois un inconvénient. La nécessité d'un médecin psychiatre se fait sentir au sein de l'équipe de soin, et même lors des synthèses en présence des institutrices car c'est un éclairage médical perçu comme hiérarchiquement supérieur et donc plus entendu.

Cette notion de coordinateur au sens hiérarchique est donc indispensable lors des conflits. Il doit être aussi neutre que possible, mais néanmoins appartenir au groupe, donc être reconnu par lui.

Il peut y avoir plusieurs coordinateurs, selon le type de réunions : institutionnelle, de synthèse, d'analyse de la pratique, mais, dans toutes, la place du coordinateur est indispensable, et ce dernier doit jouer son rôle. Toutes les équipes regrettent l'absence d'un médecin psychiatre (ces professionnels étant en nombre insuffisant), beaucoup demandent un tiers dans certains types de réunions comme celles de l'analyse de la pratique, pensent à des supervisions,... Ces demandes s'effectuent aussi du côté des institutrices, et tout cela démontre bien l'importance du rôle donné à un coordinateur lors de situations plus ou moins difficiles.

Pour ma part, après plusieurs emplois dans différentes structures, j'ai pu constater que rares sont les équipes qui vont mal quand elles ont un bon coordinateur (ce qui ne l'empêchait pas d'être critiqué, comme tous les supérieurs hiérarchiques), et inversement.

De même, lorsque les équipes avaient des temps de réunions importants entre elles, dont certaines avec un analyste, superviseur ou autre tiers, bien souvent, elles se « portaient bien », c'est à dire arrivé à gérer un certain nombre de tensions.

⁵⁴ E.Mayo : op cit

Il n'y a pas une solution aux difficultés partenariales, mais de multiples possibilités qui sont toutes entremêlées. Mieux définir le travail en partenariat, s'attacher de diverses façons à avoir une meilleure communication, plus de liens (se rencontrer plus souvent, faire des analyses de la pratique avec les différents partenaires,...), définir les tâches de chacun en fonction d'un objectif commun, sont autant de possibilités pour réduire les difficultés rencontrées. S'appuyer sur la théorie, sur un intervenant extérieur,... sont autant de moyens pour y arriver.

Néanmoins, ce que je vois et ce que je crois, c'est que tous proposent des solutions, tous veulent faire évoluer la situation, et effectivement des solutions naissent. Se décentrer de soi et de ses croyances permet d'accepter un dialogue possible.

Des actions commencent à être pensées, à être menées : recentrage de l'équipe SESSAD pour mieux se définir au travers de l'écriture d'un projet institutionnel, acceptation de se livrer à mes entretiens pour la rédaction d'un mémoire sur leur difficultés, rencontre autour de thèmes prédéfinis ...

Bien que ma position ne fut pas toujours évidente, tant pour moi que pour les acteurs, j'espère que ce travail permettra de mettre tout le monde d'accord sur un même point : il y a une idée commune de recherche d'amélioration des conditions du partenariat.

Dans le domaine du partenariat, le plus difficile est peut être de voir ce que chacun se refuse à penser : l'autre aussi veut aller dans le même sens que nous. Ce mémoire permettra peut être que cette vision des éléments soit prise en compte.

Conclusion

Après une expérience professionnelle presque exclusivement en milieu fermé de type Institut Médico - Educatif, ou Institut de Rééducation, je me suis intéressée au milieu ouvert par le biais du SESSAD.

Le milieu ouvert développe une nouvelle conception du travail, dit « en partenariat ». Autrement dit les associations du milieu ouvert sont dans l'obligation - ou dans la nécessité - de travailler avec d'autres partenaires du champs social, médical, scolaire ou autre.

Attirée depuis longtemps par le travail de groupe et en équipe pluridisciplinaire, j'avais envie d'étendre mes connaissances dans ce nouveau domaine qu'est le partenariat. M'investissant sur mon lieu de stage, je me suis penchée sur les relations partenariales entre le médico-social et l' Education Nationale, et plus particulièrement sur **les caractéristiques et enjeux du partenariat entre l'Education Spécialisée et l'Education Nationale dans le cadre d'un SESSAD.**

J'ai donc fait une pré-enquête très large au sein de ces deux milieux pour avoir une vision d'ensemble du contexte social de ce partenariat. J'ai pu constater rapidement que le partenariat n'allait pas toujours de soi et que cela pouvait affecter notre relation auprès des usagers. Je me suis orientée dès lors vers la recherche des causes de ces difficultés.

Après un premier chapitre où **je me suis attachée à comprendre les rouages et le contexte socio-historique de ces deux institutions au travers de ce qu'est un SESSAD et l'intégration scolaire**, j'élabore dans un deuxième chapitre une hypothèse sur les causes de ces difficultés partenariales. Des entretiens directs avec sept personnes des deux institutions m'ont permis de valider cette hypothèse de départ : Les difficultés partenariales sont dues en partie aux faits que **l'histoire des deux institutions fait naître des identités professionnelles amenant à des approches de travail et des représentations différentes vis-à-vis du handicap.**

Ces identités professionnelles différentes et cette approche du travail particulière à chacun engendre plusieurs conséquences complexifiant le travail partenarial. Nous avons pu développer que **la difficulté de reconnaître l'autre dans son identité professionnelle amenait à un sentiment de mal être.** Ce sentiment pouvant développer certaines conduites individuelles et de groupes augmentant les tensions relationnelles et défavorisant l'action menée auprès des jeunes.

Après avoir étudié ces mécanismes de défense, dans une troisième partie, je me suis penchée sur **les possibilités de résolutions de ces tensions et difficultés partenariales aux travers d'expériences pratiques menées sur mon terrain de stage.** Certaines de ces possibilités sont mises en avant par les acteurs eux-mêmes, d'autres semblent potentiellement réalisables, par le biais de rencontres avec un intervenant extérieur pouvant travailler à partir d'une définition consensuelle du travail en partenariat, de l'écriture d'un projet commun,... Toutes passent par **une meilleure communication entre les partenaires.**

Aborder cette notion de partenariat m'a permis d'élaborer plusieurs réflexions : pour comprendre un système nouveau, il faut d'abord analyser le contexte social dans lequel il s'inscrit. Il est souhaitable également d'en étudier les origines institutionnelles,

associatives,... autrement dit **d'appréhender l'histoire dans laquelle s'inscrit les protagonistes**. Ces éléments permettent d'établir les bases sur lesquelles l'identité professionnelle des acteurs s'est formée, c'est pourquoi je valide aussi mon hypothèse de départ.

Je me suis rendue compte que, dans le partenariat comme dans tout travail en équipe, **la communication verbale et non verbale joue un rôle primordial** à la fois dans la gestion et l'évolution du groupe, mais aussi dans la psyché de chacun, l'une et l'autre étant intrinsèquement liées. Sans une bonne communication -qui passe par un cadre, un coordinateur, ... - on laisse l'imaginaire groupal se développer, et des représentations fausses sur les autres naissent, cassant le narcissisme de l'individu, lui faisant perdre son sentiment d'appartenance.

Connaître les rouages de tels mécanismes et phénomènes de groupe n'est pas suffisant pour éviter les conflits ou les difficultés relationnelles qui, de toute manière, s'inscrivent dans une histoire et un contexte précis. Mais cela permet peut être de **pouvoir nommer ce qui se passe et se dégager ainsi des tensions qui y sont liées**. Nous avons vu que la parole permet de se distancier. Avec ce recul, un autre mode d'action peut être imaginé, mettant en place les moyens pour se sortir de la relation conflictuelle ou, comme dirait BION⁵⁵, mettant « de l'Alpha sur du Bêta ».

Ce mémoire est donc essentiellement un travail personnel de recherche pour pouvoir comprendre des situations de groupes. Lorsque je serai sur le terrain, ces réflexions menées grâce à la participation et les échanges avec les professionnels rencontrés m'éviteront de penser « *c'est la faute de l'autre* » ou « *je suis une bonne à rien* ». Ce travail m'aidera à penser la relation en prenant en compte tout un contexte, à penser la communication et surtout à travailler ensemble dans le respect de chacun. Tous ces principes et mécanismes étudiés peuvent s'appliquer dans le travail relationnel avec les familles et/ou auprès des jeunes, dans une équipe ...

En effet, bien souvent nous rencontrons auprès de jeunes ces mêmes manifestations de mal-être. Souvent ces jeunes nous interrogent sur leur identité (père absent, origines étrangères, grands-parents inconnus,...). Le travail sur l'identité, l'histoire de ces jeunes est un élément primordial à prendre en compte dans la relation éducative. Travailler cette dimension avec eux (« *appréhender l'histoire dans laquelle s'inscrit les protagonistes* »), passer au delà de leur comportement (« *pouvoir nommer ce qui se passe et se dégager ainsi des tensions qui y sont liées* ») permet de développer, au travers de la communication, une meilleure relation d'aide.

Se sentir soutenu, connaître ses possibilités, pouvoir parler de ces difficultés, rechercher son identité, sont autant de moyens pour travailler positivement auprès des usagers.

⁵⁵ Bion, psychanalyste qui a étudié les phénomènes de groupe, estime que nous recevons parfois des sentiments bruts qui nous font violence. Ces sentiments nous entraîneraient à émettre une réponse défensive de même type (Bêta). Comprendre cette violence qui nous est envoyée et y répondre en adoucissant ce que nous recevons, le rendre positif, c'est émettre en alpha et donc casser le mode de relation pulsionnel négatif.

Bibliographie

1. Livres

- **Didier Anzieu** : *Le groupe et l'inconscient* - DUNOD 1999
- **Didier Anzieu et J Y Martin** : *La dynamique des groupes restreints* 1973
- **W.R.Bion** : *Recherches sur les petits groupes* - PUF 1965
- **Catherine Cousergue** : *Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescents handicapés* - DUNOD
- **Michel Crozier ; Erhard Friedberg** : *l'acteur et le système* - Le seuil 1977
- **CH.Curonici et P.McCulloch** : *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires* - Boeck Université,1999
- **François Dubet** : *Le déclin de l'institution* - Le Seuil - octobre 2002.
- **Bertrand Dubreuil** : *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficultés, éducation spécialisée et intégration* - Dunod 2002
- **Paul Fustier** : *L'identité de l'éducateur spécialisée* - psychothèque, ed universitaire - 1972
- **Erving Goffman** : *Stigmate* - Edition de Minuit.1975
- **Guy Hardy** : *S'il te plait ne m'aide pas : l'aide sous injonction administrative ou judiciaire* - Eres 2001.
- **Pierre Humbert** : *L'échec à l'école : échec de l'école ?*
- **Mohand Khellil** : *Sociologie de l'intégration - que sais je ?* 1997
- **Joseph Rouzel** : *L'acte éducatif : clinique de l'éducation spécialisée* - ERES 2000
- **Henri-jacques Stiker** : « *Corps infirmes et sociétés* » Dunod - 1997
- *Guide du secteur social et médico-social* sous la **direction de Marcel Jaeger**, 3ieme édition - DUNOD

2. Revues – documents – colloques

- **Sciences humaines, Hors série n° 36 mars, avril, mai 2002 : *Qu'est ce que transmettre ?***
 - *le poids des secrets de famille* **Serge Tisseron.**
 - *Capital culturel et reproduction scolaire* **Gerard Mauger**
 - *Communication, transmission, un couple orageux* **Yves Jeanneret**
 - *La fabrication de Dieu* **Régis Debray**
 - *Transmettre, oui...mais comment ?* **Philippe Merieu**
 - *L'école, ça sert d'abord à faire société* **JC Ruano-Borbalan**
- **connexions n°68 : *Le groupe T1 : évolution des théories et des pratiques* - ERES 2001**
- **connexions n°69 : *Le groupe T2 : pédagogie et formation* - ERES 2001**
- **connexions n°71 *Organisation et institution : nouvelles formes d'intervention* - ERES 2001**
- **connexions n° 75 *Clinique de la formation des enseignants : pratiques et logiques institutionnelles* - ERES 2001**

- **Enfances et psy. : *L'accès aux soins* n°7 - ERES**
- **Enfances et psy: *Tous à l'école ?* n°16 - ERES**
- **Enfances et psy :*la sexualité* n°17 ERES « Le SESSAD » de Christian Mercier**

- **ASH n° 1912 du 2 février 1995 : *Les SESSAD à la recherche d'une identité* .**
- **ASH n°2028 du 20 juin 1997 : *Les SESSAD, encore au stade de l'expérimentation* .**
- **ASH n°2301 du 7 mars 2003 : *Apporter une réponse globale et dans la durée au mal être des jeunes* . Anne Simonot**

- **Réadaptation n°492 de juillet-août 2002 : *Les SESSAD de Port Neuf contribuent à maintenir les enfants handicapés mentaux dans leur milieu ordinaire de vie et d'éducation.***
- **Profession, Mensuel du SNAPEI n° 130 juillet 2000 : *Les SESSAD appréciés à leur juste valeur***
- **Anim'Magazine, mai-juin 2001 : *A l'école de l'intégration***

- **Lien social n°465 du 3 décembre 1998, : *Où en sont les SESSAD ?***

- **Lettre d'information du CREAI n°121**, décembre 1998 : *Les SESSAD au regard des politiques sociales* .
- **Colloque** : *L'enfant, le pédagogue et le psychologique* . Association APSY03 à l'institut Lumière LYON 8ieme - Novembre 2000
- **Colloque** : *Travailler en équipe, travailler en groupe* Centre Claude Bernard et CIRPA - Paris - Novembre 2003
- **CREAI Rhône-Alpes, lettre d'information** *Les SESSAD au regard des politiques sociales, réalités et perspectives* . décembre 1998.
- **Institut de formation et application des thérapies de la communication** : *La famille et les problèmes scolaires de l'enfant* . 1986- Département documentation et publication St Etienne (42)
- **EPSOS** : *Quoi de neuf avec les SESSAD ?* n°86 novembre-décembre 2002

3. sites Internet consultés

- Renseignements concernant différents textes de lois sur les CLIS, UPI et SESSAD :
<http://www.education.gouv.fr>
<http://daniel.calin.free.fr/textoff/upi-1995.html>
<http://www.scolaritepartenariat.chez.tiscali.fr>
<http://perso.club-internet.fr/tberthou/rapports/gossotun.html>

Annexes

1. Première enquête

A. Pour les enseignants en classes spécialisées

Le cadre

- Quel est votre parcours professionnel (date de début ? depuis combien de temps en milieu spécialisé ?)
- Quels types de jeunes suivez vous ? (types de déficiences ou troubles du comportement)
- Quels âges ont les jeunes et combien sont ils dans la classe ?
- Ce nombre est il « correct » par rapport aux types de handicaps et du cadre dont vous disposez ? (y a t'il un nombre d'enfants déterminé par les textes de lois ?)

Par rapport à l'EN

- L'intervention en milieu spécialisé est-elle un choix ? (au départ, et maintenant)
- Pensez vous que l'IUFM vous ait formé pour ce public ?
- Ou avez vous appris à travailler avec ce public ?
- Désirez vous perdurer dans ce poste, ou revenir à un public dit « normal » ?
- Avez vous une spécialisation ? (allez vous la faire, pourquoi ?)
- Vous sentez vous totalement intégré par rapport à vos collègues du milieu « normal » (Ne serait-ce que de part le cadre de votre intervention : même locaux ? même horaires ?...)

Par rapport à l'éducation spécialisée

- Pour vous qu'est-ce qu'un SESSAD⁵⁶?
- Etiez vous ici avant le SESSAD ? si oui quelles difficultés avez vous rencontré à son apparition ? et si non, envisagiez vous le travail, avec lui, comme cela ?

⁵⁶ SESSAD : Service Educatif Spécialisé et de Soins à Domicile

- Quels sont ses apports positifs, et ses apports négatifs ?.(pour le jeune, et pour vous)
- Est il nécessaire ?
- Selon vous, d’ou viennent ces difficultés de partenariat EN-ES ?
- Peut-on faire mieux ? Si vous pouviez changer un ou deux éléments quels seraient ils ?

Par rapport à l’enfant

- Comment pensez vous l’enfant dans cet entre-deux EN et ES ?
- Est il a sa place en milieu ordinaire plutôt qu’en institut spécialisé.

B. Pour le SESSAD

Le cadre

- Quel est votre parcours professionnel (date de début ? depuis combien de temps en SESSAD ?
- Quels types de jeunes avez vous ? (types de déficiences ou troubles du comportement.)
- Ces enfants sont ils dans le milieu scolaire ordinaire ?
- Quels âges ont les jeunes et combien sont ils ?
- Vous les voyez en individuel ou en groupe (de combien) ?

Par rapport à l’éducation spécialisée

- Comment définissez vous le SESSAD ?
- Comment définissez vous votre intervention ?

Par rapport à l’EN

- comment percevez vous le partenariat avec l’EN dans son ensemble?
- comment percevez vous le partenariat avec le ou les instituteurs ?
- quand est il dans la réalité ?
- Selon vous, d’ou viennent ces difficultés de partenariat EN-ES ?
- Peut-on faire mieux ? Si vous pouviez changer un ou deux éléments quels seraient ils ?
- Le fait d’avoir des directeurs du SESSAD, et de l’association issus de l’EN modifie t’il pour vous quelque choses dans les relations EN ; ES ?

- Vous sentez vous intégré et reconnu dans le milieu scolaire ou vous exercez ?

Par rapport à l'enfant

- Comment pensez vous l'enfant dans cet entre-deux EN et ES ?
- Est il a sa place en milieu ordinaire plutôt qu'en institut spécialisé ?

C. Pour le directeur du SESSAD

Le cadre

- Quel est votre parcours professionnel (date de début ? depuis combien de temps en SESSAD ?

Les liens avec l'EN

- Que pensez vous du fait que vous soyez membre de l'EN, alors que vous gérez un personnel de soins et d'éducation spécialisé ?

Le SESSAD

- Comment définissez vous le SESSAD ?
- Comment voyez vous son intervention dans le milieu scolaire ?
- Le partenariat est il facile avec l'EN ? A quels niveaux apparaissent les difficultés ? Pourquoi ?

D. Pour le directeur des PEP

Le cadre

- Quel est votre parcours professionnel (date de début ? depuis combien de temps directeur des PEP26 ?
- Que sont les PEP, et les orientations des PEP26 ?

Les liens avec l'EN

- Combien y a t'il de membre du CA qui sont rattachés à l'EN ?
- Pourquoi tous les directeurs SESSAD et CMPP sont ils de l'EN ?
- Cela n'entraîne t'il pas selon vous des difficultés pour le personnel du SESSAD ?

Le SESSAD

- Comment définissez vous le SESSAD ?
- Comment voyez vous son intervention dans le milieu scolaire ?
- Le partenariat est il facile avec l'EN ? A quels niveaux apparaissent les difficultés ? Pourquoi ?

L'association :

- Son organigramme ?
- Le prix de journée actuel ?...

E. Pour les directeurs des milieux scolaire

- Depuis quand exercez vous dans cette école ?
- A quelle initiative, et quand fut créée une classe spécialisée de type CLIS, UPI... ?
- Depuis qu'elle année un SESSAD est il sur votre site ? A qu'elle initiative ?
- Pour vous qu'est ce qu'un SESSAD ?
- Comment voyez vous les relations partenariales EN et ES ?
- Correspondent elles à la réalité ? Comment auriez vous aimez que cela soit.
- Quels problèmes cela vous pose t'il ? (ne serait ce que par rapport aux enfants accueillis ?)
- Cette classe spécialisée, ainsi que le SESSAD permettent-ils une véritable intégration en milieu ordinaire de ces enfants en difficultés ?
- Y a t'il plus d'enfants en difficultés qu'auparavant ? Sont ils tous pris en charge par les classes spécialisées ? Si non vos enseignants sont ils préparés à les accueillir ? Si oui, vos enseignants spécialisés sont ils préparés à les accueillir

2. Deuxième enquête

Rencontrez-vous des difficultés dans votre partenariat avec l'éducation nationale ou l'Education Spécialisée ?

A quoi sont dues ces difficultés ?

Réponse libre, puis demande de précision sur les hypothèses suivantes.

- Pensez vous que le fait que l'école soit remis en cause dans le monde social actuel joue un rôle, lequel ?
- Pensez vous que le fait que la direction du SESSAD soit du personnel de l'Education Nationale joue un rôle, lequel ?
- Pensez vous que le fait que les SESSAD soient encore en recherche d'une identité joue un rôle, lequel ?
- Pensez vous que les spécificités des fondements de ces deux institutions (Education Nationale et Education Spécialisée) jouent un rôle, lequel ?

Quelles sont les conséquences de ces difficultés partenariales ?

Réponse libre, puis demande de précision sur les hypothèses suivantes.

- Cela influence t'il sur votre comportement, votre moral ?
- Il y a t'il des conséquences ressenties dans votre travail en équipe (entre instituteurs ou entre équipe de soin) ?
- Il y a t'il des conséquences ressenties dans votre rapport partenarial ?
- Il y a t'il des conséquences ressenties dans votre travail auprès de l'enfant et de sa famille ?

Quelles solutions voyez-vous ou peut être envisagez-vous pour dépasser ces difficultés ?

Réponse libre, puis demande de précision sur les hypothèses suivantes.

- Pensez vous que faire une analyse de la pratique entre les deux partenaires serait une solution ?
- Un détachement du SESSAD plus prononcé serait il une solution ?