



Université François Rabelais – Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

# **De l'accompagnement à l'autonomie chez l'enfant handicapé intellectuel**

**Le point de vue de trois éducatrices en service socio-  
éducatif.**

**Sous la direction de:**  
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences  
Hervé Breton, Chargé de cours  
Sébastien Pesce, ATER

En vue de la rédaction du mémoire de  
Master 1 Professionnel Ingénierie de la formation

# Remerciements

Je remercie toutes celles et tous ceux qui m'ont aidé et encouragé tout au long de cette année, et qui m'ont accompagné au cours de la réalisation de ce travail de recherche.

Merci aux enseignants de l'Université François-Rabelais de Tours, pour la qualité de leur enseignement et leurs conseils avisés.

Merci à toute l'équipe du SESSAD, qui m'a chaleureusement accueilli lors de mon stage, pour leur aide et leurs conseils.

Enfin je remercie mon amie Élise pour son soutien inconditionnel et sa patience durant les mois de constructions de ce mémoire.

# Sommaire

Remerciements.....	2
Introduction.....	4
I. Approche conceptuelle.....	7
I.1. Le handicap.....	7
I.2. L'accompagnement.....	28
I.3. L'autonomie.....	40
Problématique et hypothèses.....	63
II. Approche méthodologique.....	64
II.1. le recueil des données.....	64
II.2. L'analyse de contenu.....	71
III. Analyse des données.....	77
III.1. L'accompagnement en milieu socio-éducatif.....	77
III.2. L'autonomie comme objectif de vie:.....	100
Conclusion.....	109
Annexes.....	112
Références Bibliographiques.....	190
Glossaire.....	191

# Introduction

Au départ, l'idée de cette recherche est née d'un constat. Il arrive, lorsque l'on travaille dans l'animation, d'avoir à s'occuper d'enfants ou d'adolescents ayant un handicap intellectuel ou psychique. Bien que souvent accompagné individuellement par un AVS, il peut arriver d'être dans la situation de l'avoir à sa charge en même temps que les autres enfants du groupe. Dans cette situation, il apparaît que la formation reçue lors de l'obtention du diplôme du BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) n'est pas suffisante pour faire face à la problématique de ces enfants. Ce constat, nous l'avons fait à la suite d'expérience professionnelles en CLSH (Centre de Loisir Sans Hébergement) qui nous ont montré plusieurs choses. Tout d'abord, il apparaît que ces jeunes ont besoin d'un accompagnement individuel (ou, tout du moins, le plus individuel possible), or les structures ne sont, souvent, pas adaptées à ce public car il y a trop de jeunes sous la responsabilité des animateurs pour permettre de leur donner l'accompagnement qui convient. Ensuite, la formation reçue lors des différents stages BAFA est clairement insuffisante et ne permet pas de savoir quelle posture adopter face à un jeune dans cette situation. Ces expériences peuvent être déstabilisantes car elles mettent l'animateur face à une situation d'incompétences et d'échec. Il est partagé entre l'envie d'accompagner ces enfants, au même titre que les autres enfants dits «normaux», et la gêne de ne pas pouvoir proposer un accompagnement adapté à ces enfants. C'est donc la volonté de bien faire son travail qui est à la base de cette recherche. En effet, l'objectif est d'approfondir les connaissances du monde de la déficience et du handicap afin d'être plus compétents et donc de pouvoir s'adapter à tous les enfants, qu'ils aient un handicap ou pas.

Ce constat a fait émerger des questionnements :

« Quelles sont les spécificités de jeunes ayant un handicap intellectuel ? »

« Quels besoins ont-ils et que peut leur apporter un accompagnement adapté à ces besoins ? »

« Quelles sont les modalités d'un accompagnement adapté à ces jeunes ? »

Ces questions ont amené une réflexion sur ces questions, notamment sur ce que peut être un accompagnement adapté et sur les objectifs de celui-ci.

L'exercice de la fonction d'animateur de restaurants scolaires, durant deux ans, dans une école primaire comportant une CLIS nous a apporté quelques réponses. C'est en observant les enfants de cette classe sur le temps de la pause méridienne que nous avons identifié un objectif de

l'accompagnement: l'autonomie. En effet, ces enfants manquent d'autonomie, que ce soit pour régler leurs problèmes dans la cour, couper leurs aliments ou tout simplement manger dans le même temps que les autres enfants.

C'est de la combinaison du constat d'incompétence fait au cours de différentes expériences professionnelles, du questionnement que cela a engendré et de ces observations faites dans le cadre d'une autre expérience professionnelle qu'a émergé une question qui rassemble ces différents facteurs: « **Quelles pratiques mettre en place afin d'aider au développement de l'autonomie d'enfants ayant une déficience intellectuelle?** »

Bien que le point de vue des enfants soit aussi intéressant, la volonté d'améliorer les pratiques liées à l'animation détermine le point de vue de la recherche qui est donc celui de l'accompagnateur.

Une fois cette question posée, la recherche d'un terrain permettant une observation plus complète du processus d'accompagnement et du travail sur l'autonomie a été l'étape suivante de la construction du projet de recherche. Plusieurs choix ont été possibles, chercher un stage dans la CLIS de l'école où nous exerçons comme animateurs de restaurants scolaire (choix dont l'avantage était de déjà connaître les enfants) ou chercher un stage dans une structures externe à l'éducation nationale. Le choix s'est restreint lorsque l'inspection de l'éducation nationale a rejeté la demande de stage en CLIS. Le terrain d'observation, choisi postérieurement à cet évènement, est un SESSAD agréement déficience intellectuelle légère et moyenne, ce qui correspond tout à fait à l'obligation d'avoir un terrain d'observation proche de la question fondatrice de la recherche.

Cette recherche va être menée dans le champ de l'ingénierie de formation et tentera d'établir un lien entre accompagnement et autonomie dans le contexte du handicap et de la déficience.

Dans la première partie de cette étude, nous nous attellerons à définir les concepts de handicap, d'accompagnement et d'autonomie afin de poser un cadre conceptuel à cette recherche. La connaissance de ces concepts nous permettra de poser une interrogation plus poussée et précise et d'établir des hypothèses de travail. Ensuite, nous présenterons les outils méthodologiques choisis pour recueillir des données que nous analyserons et interprèterons dans le but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de travail et de répondre aux questionnements fondateurs de cette recherche.

# I. Approche conceptuelle

## I.1. Le handicap

Historiquement parlant, le terme handicap est relativement récent. Dans le premier chapitre de son livre: *les personnes handicapées*, Claude Hamonet (professeur en médecine physique et de réadaptation à l'université de Créteil) retrace l'histoire de ce terme depuis son apparition jusqu'à son sens actuel sous la forme de situation de handicap. Il apparaît en Angleterre, vraisemblablement au 17<sup>e</sup> siècle, tout d'abord comme système d'échange d'objets personnels (sorte de jeu comportant une part de chance dans lequel une personne propose d'acquérir un objet appartenant à quelqu'un d'autre en échange de quelque chose lui appartenant. Un arbitre est désigné pour évaluer la différence de valeur entre les deux objets, puis la sommes d'argent correspondante est placé dans un chapeau (c'est la naissance du terme handicap, contraction de trois mots: « *hand in cap* » (littéralement: « *main dans le chapeau* »)). Ce jeu permet l'échange de deux objets de valeurs inégale et donc de supprimer la différence. C'est Samuel Pepys qui a fait mention le premier du terme handicap en observant ce jeu à la *Mitter Tavern* à Londres en 1660).

En 1754, il fait son apparition dans le domaine du sport hippique et concerne les courses à deux chevaux (son utilité est de réduire la différence de niveau entre les deux chevaux pour égaliser les chances de victoire) puis, en 1786 il s'étend aux courses de plus de deux chevaux. En 1827, le terme handicap arrive en France dans le *manuel de l'amateur de courses* de T. Bryon dans lequel il écrit: « *Une course à handicap est une course ouverte aux chevaux dont les chances de vaincre, naturellement inégale, sont, en principe, égalisées par l'obligation faite aux meilleurs de porter des poids plus grands* ». Ensuite, d'autres sports adopte ce terme (golf, cyclisme, tennis, polo, bowling, aviron).

Il est difficile de dater la transition de ce terme pour désigner les personnes ayant une altération de leurs capacités. Cependant, à la page 13 de *les personnes handicapées*, C. Hamonet la situe entre 1906 et 1940 (date à laquelle le dictionnaire Le Robert fait apparaître l'expression « *handicap physique* » dans ses pages. Bien qu'au départ, le terme handicap est un anglicisme qui a peu à peu trouvé une place dans la langue française, en conservant son

sens original (qui est dit d'*une course dans laquelle on rétablit par un artifice les inégalités naturelles* (C. Hamonet: *Les personnes handicapées*, p.13)). Il a ensuite perdu le sens d'égalisation des chances pour revêtir celui de désavantage. Enfin, le glissement sémantique a finit de s'opérer pour faire quitter le monde du sport et arriver au domaine médical au concept de handicap. En effet, ce concept désigne maintenant la perte ou, du moins, l'altération des capacités humaines lors d'un accident, d'une maladie pré-natal, péri-natal ou post-natal.

Actuellement, l'usage de plus en plus important de ce terme dans le langage courant ou dans des milieu plus spécialisés tels le journalisme rend sa définition compliquée. En effet, il est utilisé pour désigner toute situation dans laquelle un équilibre n'est pas présent. Ainsi, un article du journal *Libération* du 14 septembre 1989 parle de la « *difficulté pour la France de rattraper son handicap chômage* ». L'association de ce terme avec la notion d'inégalité a donné une connotation très péjorative au handicap. D'ailleurs, depuis quelques années, il a été supplanté dans les pays anglo-saxons par le terme « *disability* » jugé moins stigmatisant que handicap. C. Hamonet, à la page 15 des *personnes handicapées* explique que les changements de terminologie de ce concept témoignent d'une évolution sociale qui est le résultat de l'éducation et de la sensibilisation du grand public à ce concept. Il estime que, bien qu'ouvert à discussion, le choix de faire progresser la notion d'aptitudes avec ou sans désavantage est préférable à celle de terme comme inaptitudes et désavantages (plus péjoratives). Il est important de noter qu'encore aujourd'hui, la terminologie dans ce domaine est en changement constants. En effet, il y a une volonté des milieux politiques et médicaux de faire avancer la recherche sur cette notion (qu'elle soit médicale, sociale ou qu'elle concerne la législation). Ainsi, actuellement, c'est la notion de situation de handicap qui prime en France.

Nous allons donc nous pencher sur les avancées en matière de handicap afin de mieux connaître ce concept, de mieux le comprendre et cela dans le but de bien saisir les enjeux du handicap pour des sociétés modernes de plus en plus confrontées au handicap et au vieillissement de la population (qui, nous le rappelons, est facteur de diminution des capacités humaines). Dans cette optique et dans le but de bien faire comprendre l'importance de connaître le handicap, nous allons rappeler que, en France, il vit près de 6 millions de personnes « handicapées » ce qui représente un dixième de la population totale du pays. Nous allons donc, dans un premier temps, voir la définition du handicap par la médecine. Pour cela,

nous utiliserons les travaux de chercheurs comme Claude Hamonet (professeur en médecine physique et de réadaptation à l'université de Créteil et chef du département de médecine physique et de réadaptation au CHU Henri Mondor à Créteil), Patrick Fougeyrollas (anthropologue médical, directeur scientifique de l' IRDPQ et président du RIPPH) ou encore Erving Goffman (sociologue et linguiste américain). Nous nous pencherons aussi sur les différentes classifications publiées par l' OMS (Organisation Mondiale de la Santé) depuis la CIH (Classification Internationale des Handicap) publiée en 1980 jusqu'à la CIF (Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé) publiée en 2001. Dans un second temps, nous verrons l'évolution de la législation, en France, en ce qui concerne la reconnaissance et la prise en charge du handicap et la reconnaissance de la participation à la société des personnes en situation de handicap.

### **I.1.1. Le handicap: le contexte médical**

La définition du handicap est, pendant très longtemps, restée l'apanage de la médecine. Jusqu'à la seconde guerre mondiale, l'importance des maladies infectieuses a permis au modèle que l'on peut nommer « curatif » de prospérer. En effet, la prise en charge du handicap était uniquement axée sur la guérison des patients car les altérations fonctionnelles étaient pour beaucoup dues à des maladies (telle la poliomyélite). L'objectif de la prise en charge était de déterminer quel agent pathogène était à la base de la maladie afin de le supprimer et donc, par la même occasion, de guérir le patient. La diminution progressive des maladies infectieuses, notamment grâce à l'apparition des antibiotiques et l'accroissement des maladies chroniques, conséquence de la baisse de la mortalité infantile (concerne le décès d'enfants n'ayant pas atteint l'âge d'un an) et le vieillissement de la population a provoqué un accroissement des guérisons avec séquelles ce qui a montré les faiblesses du modèle curatif.

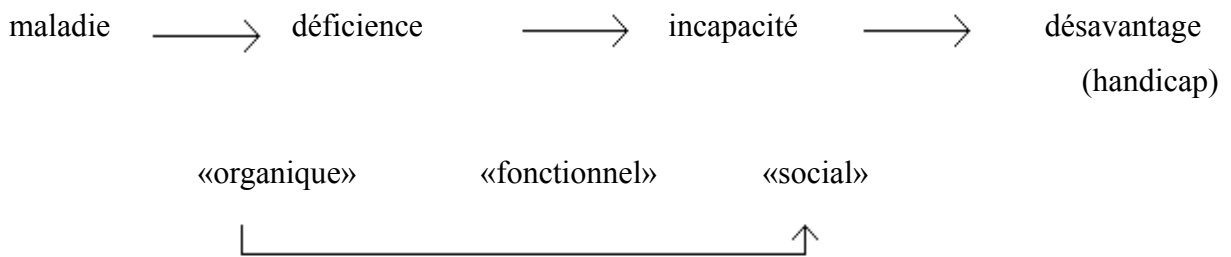
#### **La classification internationale des handicaps (CIH):**

La décennie 70 a connu de grands progrès en matière de handicap. En 1975, les Nations-Unies adoptent la déclaration des droits de la personne handicapée puis déclarent 1981 « année internationale de la personne handicapée » qui marque le début de la « décennie des Nations-Unies pour la personne handicapée ». c'est dans ce contexte qu'est publiée en 1980, la première Classification Internationale des Handicaps (CIH) par l' OMS qui propose un



modèle causal avec une progression linéaire pour définir le handicap.

Dans *L'intervention du travailleur social*, P. Weber propose un schéma explicatif de cette classification (figure 6, p.81):



Aux pages 81 et 82 de *L'intervention du travailleur social*, P. Weber propose une analyse de cette classification en s'appuyant sur ce schéma:

« Le premier niveau, la déficience, se rapporte au dysfonctionnement organique ou psychique (déficiences intellectuelles, du psychisme, du langage et de la parole, auditives, de l'appareil oculaire, des autres organes, du squelette et de l'appareil de soutien, des fonctions générales, sensibles, ...). »

« Le deuxième niveau, l'incapacité, traite des difficultés auxquelles la personne va se heurter, principalement au niveau des actes de la vie quotidienne (comportement, communication, soins corporels, locomotion, utilisation du corps dans certaines tâches (par exemple domestique, maladresse...)) »

« Le troisième niveau, le désavantage (ou le handicap), correspond aux répercussions négatives que la personne atteinte d'une déficience ou d'une incapacité peut connaître dans la réalisation des rôles sociaux (comportement, indépendance physique, mobilité, occupation, intégration sociale, indépendance économique). »

Weber estime, pour sa part, que cette classification a eu le mérite de lancer une discussion d'envergure mondiale sur le handicap et a engendré de très vives critiques (ce qui a permis de grandes avancées par la suite). Néanmoins, il fait remarquer que cette classification reste très axée sur le côté médical du handicap et que, et c'est là la plus grande faiblesse de cette classification, elle ne prend pas en compte les facteurs environnementaux. Cependant, les concepteurs de cette classification (le professeur André Grossiord, fondateur de la médecine de réadaptation en France, et P.H.N. Wood, épidémiologiste et rhumatologue anglais) étaient

conscients des limites de cette dernière et ont admis, au moment de sa parution, que le handicap pouvait varier selon le rôle social antérieur ou actuel de la personne concernée et ont reconnu que ce handicap pouvait aussi dépendre du milieu dans lequel la personne vit.

Pour conclure sur l'analyse de cette classification on peut citer une phrase de Weber pour « classer » cette classification: « *La CIH, qui n'est aujourd'hui plus en vigueur, illustre bel et bien le modèle réadaptatif qui constitue la deuxième variante du modèle individuel, selon lequel les incapacités et le handicap qui en découle relèvent de la pathologie individuelle et doivent être « guéris », voire éradiqués. Cette vision du handicap alimente la théorie de la tragédie personnelle du « pauvre infirme »* » (P. Weber: *L'intervention du travailleur social*, p. 82).

Les faiblesses de la CIH, notamment l'absence de prise en compte des facteurs environnementaux pour définir l'origine et la nature du handicap, ont motivé plusieurs équipes de chercheurs à remplir les lacunes de la classification de l'OMS, notamment à montrer l'importance de l'environnement (physique, social, culturel et architectural) dans la production du handicap.

### **La vision d'Erving Goffman:**

Dans ce domaine, Erving Goffman fait figure de précurseur puisqu'il montre l'importance des représentations dans la production de ce qu'il appelle les stigmates. Dans son livre intitulé: *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, paru en 1963, Goffman explique qu'un individu est dit stigmatisé lorsqu'il présente un attribut qui le disqualifie lors de ses interactions avec autrui: « *Cet attribut constitue un écart par rapport aux attentes normatives des autres à propos de son identité.* » (J. Nizet, N. Rigaux: *La sociologie de Erving Goffman*, 2005, La découverte, Paris).

Pour Goffman, chaque individu est plus ou moins stigmatisé selon les circonstances mais certains le sont plus que d'autre. Il compte parmi les stigmates: le passé des individus, les handicaps, les tares de caractère, l'homosexualité, l'appartenance à un groupe donné...

Goffman estime que, lorsqu'il est dans une situation de stigmatisation, l'individu va tout faire pour cacher le stigmate ou au moins essayer de ne pas créer de malaise avec les autres.

Ils nous semble que les stigmates ne sont que le fruit des représentations que les gens en ont. Goffman dit qu'ils n'existent que par la valeur qu'on leur donne. Il explique aussi que, selon

lui, les stigmates sont nécessaires à l'évolution de la société car chaque personne a besoin de s'identifier comme « normale » par rapport à autrui.

Bien que certains de ses concepts soient quelque peu dépassés (la société ayant énormément évolué depuis 1963: par exemple, l'homosexualité n'est plus considérée comme un handicap), certains sont encore d'actualité, notamment le fait que les stigmates (ou handicaps) ne sont pas dus qu'aux seules incapacités (physiques ou mentales) mais de leur combinaisons avec des facteurs extérieurs tels que les représentations sociales ou la culture dominante de la société dans laquelle on vit.

D'ailleurs, l'étude des caractéristiques et des critères qui empêchent un individu de remplir son rôle normal chez les Kel Tamasheq (tribus touareg du nord Mali) par deux chercheurs (Fatima Halantine et Gunvor Berge) a défini le concept tamasheq de « tare ». Dans cette ethnie, sont considérés comme des tares: *« l'âge avancé et l'immaturité (tout deux rendent l'individu dépendant d'une prise en charge par autrui), naissance illégitime (rendant un individu socialement anormal), laideur (réduit les chances de mariage) (...) ou encore surdité profonde, profusion de taches de rousseur, nombril protubérant, distraction ou étourderie ainsi qu'un postérieur flasque ou étroit »* (V. Keck: *Un phénomène culturel, approche ethnologique du « handicap »*, 1997, inforum n°3, p.6 in P. Weber: *L'intervention du travailleur social*, p. 79).

Pour définir le handicap par rapport à l'environnement, deux modèles ont été proposé par les équipes de Claude Hamonet et de Patrick Fougeyrollas. Les modèles avancés par ces chercheurs sont assez proches, c'est pourquoi nous allons les étudier consécutivement.

### **Le système d'identification et de mesure du handicap (SIMH):**

Claude Hamonet a décrit l'approche de son équipe (Térésia Magalhaes, médecin légiste et directeur de l'institut de médecine légale de Porto; Marie de Jouvencel, neuropsychologue au centre de médecine physique et de réadaptation du château de Richebourg à Houdan; Louise Gagnon, professeure de sciences infirmières à l'université de Montréal au Québec), appelée: Le Système d'identification et de mesure du handicap (SIMH) dans le chapitre 8 de son livre *Les personnes handicapées* (p. 77 à 83).

Il propose une présentation du handicap dans laquelle *« les deux éléments fondamentaux sont: les situations de vie qui conditionnent le handicap et la subjectivité (ou*

*point de vue de la personne) qui conditionne sa façon de réagir face à son état corporel, fonctionnel et situationnel. » (C. Hamonet: Les personnes handicapées, p.77). Il décrit lui-même cette approche comme « délibérément positive » et le justifie par le fait qu'elle n'utilise pas de terme jugé trop stigmatisant comme « classification » des handicaps mais plutôt « identification ». Il écrit aussi que cette approche « se veut universelle (incluant tous les types de personnes en situation de handicap), simple (éliminant le vocabulaire à résonance médicale), complète et éthique (ne dévalorisant pas la personne par des terminologie en -in- ou en -dé-) » ( Les personnes handicapées, p.77).*

L'approche de cette équipe peut aussi s'appliquer à d'autres phénomènes que le handicap car elle centre son analyse sur la notion de personne. Pour cela, elle distingue cinq niveaux d'analyse du handicap:

- le corps (ou les causes): maladie, traumatisme, modification physiologique (enfance, grossesse, vieillissement).
- Les organes du corps humain et leur physiologie
- l'être humain avec ses aptitudes (ou capacités fonctionnelles)
- les situations de vie
- les points de vue de la personne (ou sa subjectivité)

Le SIMH définit ces cinq niveaux d'analyse (p.80 à 82):

Le corps regroupe les niveaux des organes ainsi que des causes des incapacités. Il est défini ainsi: « Ce niveau comporte tous les aspects biologiques du corps humain, avec ses particularités morphologiques, anatomiques, histologiques, physiologiques et génétiques. Certaines modifications du corps d'origine pathologique (maladie ou traumatisme) ou physiologique (effet de l'âge, grossesse) peuvent entraîner des limitations des capacités. ». il est important de noter que dans le SIMH, les modifications pathologiques ne sont pas les seules reconnues.

Les capacités « comportent les fonctions physiques et mentales (actuelles ou potentielles de l'être humain, compte tenu de son âge et de son sexe, indépendamment de l'environnement où il se trouve. Les limitations des capacités (réelles ou supposées) propres à chaque individu, peuvent survenir à la suite de modifications du corps mais, aussi du fait d'altérations de sa subjectivité. »

Dans ce passage, il est important de noter deux choses fondamentales pour la compréhension du concept de handicap. D'une part, le fait de tenir compte des capacités propres à chaque

personne est très important afin de ne pas prendre pour objectif, par exemple, un homme adulte, en bonne forme et dit fonctionnellement « normal » lorsque l'on travaille sur la réduction d'incapacités d'un adolescent. Le but est de travailler à partir d'objectifs réalisables. D'autre part, il faut absolument noter que le regard que porte la personne sur elle-même est pour beaucoup dans la réduction ou l'aggravation des incapacités ou des difficultés.

Les situations de vie sont un des apports les plus intéressants du SIMH. C'est « *la confrontation (concrète ou non) entre une personne et la réalité d'un environnement physique social et culturel. Les situations rencontrées sont: les actes de la vie courante, familiale, de loisirs, d'éducation, de travail et de toutes les activités de la vie, y compris les activités bénévoles, de solidarité et de culte, dans le cadre de la participation sociale* ». pour une bonne compréhension du handicap, il faut bien comprendre les enjeux de cette confrontation pour une personne en situation de handicap. C'est d'ailleurs la base de l'expression « personne en situation de handicap ». En effet, il faut comprendre que le handicap est créé par deux choses fondamentales: l'état fonctionnel de la personne (ses capacités et ses difficultés) et l'environnement (est-il adapté ou non pour que la personne puisse participer à la vie sociale et civique sans obstacle?).

Comment une personne en fauteuil roulant pourrait-elle aller voter à des élections si le bureau de vote auquel elle est rattachée ne comporte pas d'entrée pour « personnes handicapées »?

Comment une personne peut-elle même avoir une vie sociale si elle ne trouve pas d'emploi à cause d'entreprises préférant payer des amendes plutôt que de respecter la législation sur l'emploi des « personnes handicapées »? Car avoir une autonomie financière est la base de la vie sociale dans les sociétés modernes.

Nous profitons de ces questions pour faire une parenthèse afin d'expliquer la légitimité de l'expression « personne en situation de handicap » face à l'expression « personne handicapées ». actuellement, un constat a été fait, qui montre que toute personne se retrouve « handicapée » à un moment où à un autre de sa vie. En effet, qui n'a jamais ou ne risque pas de se casser une jambe un jour? Ou tout simplement qui n'a jamais été couché au lit par une grippe ou une autre maladie. À ces moments de notre vie, nous nous retrouvons temporairement affaiblis, nos capacités ne sont pas les mêmes que d'ordinaire, il est donc important d'intégrer le fait que le handicap n'est pas toujours définitif et donc qu'une personne, face à un environnement non adapté, est temporairement en situation de handicap. Le dernier point à développer avant de clore cette parenthèse est que, malgré la dimension définitive

d'une personne paraplégique, l'utilisation d'un fauteuil roulant permet à cette personne d'être autonome dans ses déplacements et donc de ne pas être « handicapée » par son incapacité à se déplacer sans cette aide matérielle (exceptée si elle se retrouve face à une marche ce qui engendrera une nouvelle situation de handicap).

Le dernier niveau d'analyse est la subjectivité. Dans le SIMH, elle est définie ainsi: *« Ce niveau comporte le point de vue de la personne, incluant son histoire personnelle, sur sa santé et son statut social. Il tient compte du point de vue de la personne sur son corps (différence), sur ses capacités (être diminué, faible), sur ses situations de handicap (exclusion) et sur son devenir (réadaptation). Il intègre le vécu émotionnel des événements traumatisants: circonstances d'apparitions et d'évolution, annonce et prise de conscience de la réalité des faits et acceptation de vivre avec sa nouvelle condition. »*. Cette prise en compte du point de vue de la personne est très intéressante du point de vue de la recherche que nous effectuons car le développement de l'autonomie de personnes ayant une diminution de leurs capacités (a fortiori dans le cas d'adolescents déjà aux prises avec les modifications corporelles dues aux changements hormonaux) est assujéti à la volonté de ces personnes d'acquiescer plus d'autonomie. L'autonomie ne se donnant pas mais se prenant, ces personnes, afin d'avancer devront le vouloir. Or comment avoir l'envie d'acquiescer de nouveaux savoirs (faire ou être) si on a une vision négative et dévalorisante de soi même? Avoir une vision réelle et positive de ses propres capacités permet d'avancer plus vite ce qui montre l'importance d'analyser la subjectivité de la personne pour analyser et essayer de réduire son handicap.

À la suite de ces définitions des niveaux d'analyse du handicap, Claude Hamonet donne deux formulations, très semblables l'une de l'autre (et c'est pourquoi nous allons n'en reporter qu'une ici) de la définition du handicap qu'il juge *les plus compatibles avec la réalité sociale et les plus applicables dans un texte de loi dans le contexte contemporain*. Pour lui, *« constitue une situation de handicap le fait, pour une personne, de se trouver, de façon durable, limitée dans ses activités personnelles ou restreintes dans sa participation à la vie sociale du fait de la confrontation interactive entre ses fonctions physiques, sensorielles, mentales ou psychiques lorsqu'une ou plusieurs sont altérées, d'une part, et d'autre part, les contraintes de son cadre de vie. »* (C. Hamonet: *Les personnes handicapées*, p.82).

Il apporte quelques précisions à cette définition, notamment sur les *fonctions physiques*, il précise qu'elles ne concernent pas que les fonctions moteur mais aussi les atteintes cardiaques,

respiratoires ou d'autres altérations du corps comme l'obésité ou l'anorexie.

Dans cette définition, on retrouve deux points essentiels pour comprendre le concept de handicap. En premier lieu, c'est bien le fait d'avoir des limitations fonctionnelles qui permet d'identifier le fait d'appartenir à un groupe spécifique qui rencontre des situations de handicap. Cependant, en second lieu, il est clair que c'est la non adaptation de l'environnement, aux capacités des personnes constituant ce groupe, qui crée les situations de handicap.

Il faut bien sur mettre à part, et C. Hamonet l'écrit à la page 82 des *personnes handicapées*, les personnes souffrant de limitations extrêmes de leurs capacités fonctionnelles: les personnes que l'on appelle poly-handicapées.

### **Le processus de production du handicap (PPH):**

L'équipe de Patrick Fougéyrollas au Québec en lien avec la SCCIDIH et la RIPPH, a proposé un modèle pour définir le handicap qu'elle nomme: processus de production des handicaps (PPH). C'est un modèle qui permet d'appréhender les impacts sociaux des maladies et des traumatismes ainsi que leur déterminants: les facteurs personnels et environnementaux. Ce modèle s'articule autour de plusieurs notions: la notion de participation sociale, celle de situation de handicap et celle d'habitudes de vie. P. Weber, qui s'est beaucoup inspiré des travaux de P. Fougéyrollas pour définir le handicap dans son livre: *l'intervention du travailleur social* (chapitre 3: PPH: p.87 à 89) cite Patrick Fougéyrollas lorsqu'il définit les habitudes de vie: « *dans la perspective du PPH « une habitude de vie est une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (l'âge, le sexe, l'identité culturelle, etc...). elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence. » »*. Sont compris dans les habitudes de vie: les activités courantes réalisées de manière régulière (telles que prendre ses repas, communiquer, s'occuper de son hygiène, se déplacer, maintenir des relations affectives,...) ainsi que d'autres réalisées à des fréquences variées (assumer ses responsabilités financières, occuper une activité rémunérée, assister à des événements artistiques et culturels, faire des courses dans des magasins planifier son budget ou s'occuper de sa famille,...). On peut analyser le niveau de réalisation d'une habitude de vie sur une échelle allant de la pleine participation sociale à la situation de handicap total (qui est la non-réalisation des habitudes de vie).le niveau de réalisation des habitudes de vie dépend de l'interaction entre les capacités personnelles et les facteurs environnementaux présents dans le

milieu de vie de la personne.

Dans le PPH, les facteurs environnementaux sont sociaux ou physiques. Dans les facteurs sociaux, on retrouve par exemple la famille, le système éducatif ou encore des associations. Les facteurs physiques peuvent être architecturaux (lieu de résidence, de travail, de loisirs) ou d'autres, par exemple, le climat. Ces facteurs environnementaux peuvent jouer le rôle d'obstacles (non adaptation de l'accès à un bâtiment à une personne en fauteuil roulant, pas d'ascenseur dans un immeuble d'habitation, un climat générant beaucoup de neige ou de glace (ce qui pose problème pour des personnes ayant des difficultés à se déplacer ou à maintenir leur équilibre) ou encore non adaptation des structures d'accueil et de scolarisation d'enfants ayant une altération de leurs fonctions mentales ou psychiques,...). Mais ils peuvent aussi jouer un rôle de facilitateur à la réalisation de ces habitudes de vie (soutien familial, aide technique ou personnelle, associations, transport par taxi,...).

Le PPH de P. Fougeyrollas distingue, dans les facteurs personnels, les déficiences et les incapacités. Dans ce modèle, les déficiences désignent les conséquences à plus ou moins long termes de maladies et traumatismes et se réfèrent à des atteintes au niveau des organes du corps humain. Les incapacités, elles, désignent les diminutions des aptitudes des personnes, comme la motricité (marche, préhension (le fait de pouvoir attraper quelque chose),...), le comportement (motivation, estime de soi, responsabilité,...), les activités intellectuelles (mémoire, jugement,...), le langage (oral ou écrit) et l'audition. (P. Weber: *l'intervention du travailleur social*, p.88).

On retrouve ici, le modèle linéaire causal de l'OMS dans la mesure où le PPH distingue les trois phases: les causes (maladie ou traumatisme), les conséquences (altération des organes: appelée *déficiences*) et les résultats (diminution des capacités: *les incapacités*).

Dans ce PPH, une situation de handicap est définie ainsi: « *une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles (histoire personnelle, regard sur soi,...) et les facteurs environnementaux (faciliteurs ou obstacles).* » (P. Fougeyrollas: *Processus de Production des Handicaps* in P. Weber, *l'intervention du travailleur social*, p.88/89).

Nous retrouvons donc, dans ce modèle, le fait que la situation de handicap soit créée par l'interaction entre la personne (ses capacités et ses difficultés fonctionnelles) et son environnement (lorsque celui-ci joue le rôle d'obstacle), tout comme le modèle de SIMH de C.



Hamonet. La situation de handicap est calculée selon une échelle qui va de la pleine participation sociale (ce qui signifie la pleine réalisation des habitudes de vie (ce concept est d'ailleurs l'originalité de ce modèle de PPH) que sont le travail, les loisirs, l'éducation, les relations, les déplacements, la communication, la responsabilité, l'habitation, la vie communautaire,...) à la situation de handicap total (qui est la non réalisation de ces habitudes de vie).

### **La classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF):**

Ces modèles développés ultérieurement à la CIH ont permis, en même temps que d'autres travaux (que nous avons choisi de ne pas traiter pour un soucis de clarté tels que les résultats des mouvements « independent living movement » ou « disabled people's international » ou encore les travaux de Marcia H. Rioux, de Michael Oliver ou de J.F. Ravaux), d'amener des éléments qui n'avaient pas été pris en compte lors de la conception de la CIH (comme l'environnement en tant que créateur de situation de handicap. En 2001, est paru la nouvelle classification de l'OMS appelée la « Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Adoptée par l'assemblée mondiale de l'OMS (ce qui n'avait pas été le cas de la CIH-1 (appelée -1 car elle avait été remplacée par une CIH-2 afin de combler les lacunes de la première version), la CIF se veut une synthèse du courant Woodien (fondateur de la CIH-1) centré sur la dimension pathologique du handicap et ses conséquences et du courant environnementaliste qui met l'accent sur le rôle des obstacles dans les situations de vie dans la création du handicap. C. Hamonet pense que cette CIF compte encore trop de répétitions et de contradictions, du fait de la cohabitation de ces deux courants, pour constituer un outil de travail fiable et efficace sur le terrain. Il estime cependant qu'elle représente une avancée importante après 20 ans de stagnation au niveau international (C. Hamonet: *les personnes handicapées*, p.87).

Un des avantages de cette CIF est qu'elle apparaît comme un outil évolutif car elle essaye de concilier deux modèles opposés mais pouvant se révéler complémentaires pour donner « *une image cohérente des différentes perspectives sur la santé, qu'elles soient biologiques, individuelles ou sociale (...)* La CIF fournit une approche multidimensionnelle de la classification du fonctionnement et du handicap en tant que processus interactif et évolutif. Elle fournit les blocs que les utilisateurs peuvent assembler pour construire des modèles et étudier différents aspects du processus. Dans ce sens, la CIF peut être considérée comme un

*langage. » (introduction de la CIF).*

De plus, elle donne des définitions claires des différents niveaux d'analyse du handicap.

*« Dans le contexte de la santé:*

*Les fonctions organiques désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques).*

*Les structures anatomiques désignent les parties anatomiques du corps telles que les organes, les membres et leurs composantes.*

*Les déficiences désignent les problèmes dans la fonction organique ou dans la structure anatomique, tels qu'un écart ou une perte importante.*

*Une activité désigne l'exécution d'une tâche ou d'une action par une personne.*

*Participation désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle.*

*Les limitations d'activités désignent les difficultés que rencontre une personne dans l'exécution d'une activité.*

*Les restrictions de participation désignent les problèmes qu'une personne peut rencontrer dans son implication dans une situation de vie réelle.*

*Les facteurs environnementaux désignent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie. »*

Toutes ces définitions montrent bien que le courant médical est encore présent car on retrouve le modèle causal et linéaire (cause, déficience et incapacité (bien que cette terminologie ait été remplacé par limitation d'activité qui est moins stigmatisant pour les personnes en situation de handicap)). Néanmoins on peut observer une montée en force du courant socio-environnementaliste dans la mesure où les facteurs environnementaux sont présent dans cette classification mais aussi dans le sens où on trouve ici la notion d'activité et de participation sociale (ou si l'on préfère habitudes de vie).

Ces avancées en matière de recherche sur le handicap ont permis une rapide évolution, dans la dernière décennie des mentalités dans nos sociétés modernes. Désormais, la reconnaissance de la participation sociale des personnes en situation de handicap s'accélère et atteint le domaine de la politique. C'est pourquoi nous allons nous pencher maintenant sur l'évolution de la législation en France, sur la prise en charge et la reconnaissance des personnes en situations de handicap au travers de deux lois: la loi du 2 janvier 2002 qui modifie la prise en charge et le statut des personnes en situation de handicap et la loi du 11

février 2005, appelée loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui apportent des avancées en matière de droits, d'emploi, d'aide financière et, en général de reconnaissance des personnes en situation de handicap dans leur spécificité mais aussi comme membre à part entière de la société française.

## **I.1.2. Le handicap: le contexte législatif**

### **La loi n°2002-2 du 02 Janvier 2002**

Le travail des structures accueillant des personnes handicapées est régi par la loi du 02 janvier 2002. Cette loi s'inscrit dans un contexte de changements politiques et sociaux concernant la reconnaissance des personnes handicapées ce qui implique une réforme de la loi du 30 Juin 1975.

Plusieurs facteurs sont à la base de ces changements: l'évolution des politiques européennes concernant les droits des personnes handicapées (ainsi que de leur entourage), l'émergence de nouvelles conceptions des politiques sociales (notamment concernant l'emploi et la prise en charge thérapeutique des personnes handicapées) ainsi qu'une évolution des modes d'accompagnement (en mettant la personne handicapée au cœur de la conception et de la mise en œuvre de sa prise en charge).

La loi s'organise selon plusieurs orientations à ces évolutions: l'affirmation et la promotion des droits des personnes handicapées, l'élargissement des missions de l'action sociale et médicosociale (SMS) et la diversification des interventions et de la liste des établissements et services, la création d'un organisme de contrôle des établissements et service SMS.

On peut distinguer quatre nouveautés introduites par cette loi.

Les droits des usagers sont élargis selon des objectifs bien définis: l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, la prévention des exclusions et la correction de leurs effets.

Les droits fondamentaux des usagers sont:

- Respect de la dignité, intégrité, vie privée, intimité, sécurité

Libre choix entre les prestations : domicile / établissement

Prise en charge ou accompagnement individualisé et de qualité, respectant un consentement

éclairé

Confidentialité des données concernant l'utilisateur

Accès à l'information

Information sur droits fondamentaux et voies de recours

Participation directe au projet d'accueil et d'accompagnement

La liste des établissements et services de l'action sociale et médicosociale reconnus par cette loi est agrandie. Désormais douze types d'établissements différents sont reconnus et donc régis par cette loi. On peut citer:

- Les établissements et services de l'aide sociale à l'enfance
- Les établissements et services d'enseignement et d'éducation spéciale (ex: CMPP, IME, SESSAD...)
- Les centres d'action médicosociale précoce (CAMSP)
- Les établissements et services relevant de la PJJ et services mettant en œuvre les mesures éducatives ordonnées par un juge
- Les établissements et services d'aide par le travail et la rééducation professionnelle
- Les établissements et services pour les personnes âgées (EHPAD, EHPA, SSIAD, SSAD, SAD...)
- Les établissements et services pour les personnes handicapées (FAM et SAMSAH)
- Les établissements et services pour personnes en difficulté (CHRS, CAVA, SAMU sociaux, ...)
- Les établissements et services pour les personnes connaissant des difficultés spécifiques
- Les foyers de jeunes travailleurs
- Les centres de dépistage et de formation, les centres de ressources (handicap rares, autisme, Alzheimer).
- Les établissements et services à caractère expérimental

Ces établissements et services de l'action sociale et médicosociale ont des missions répertoriées dans l'article 311-1 du CASF.

Ces missions sont:

- L'évaluation et la prévention des risques sociaux et médicosociaux, information, investigation, conseil, orientation, formation, médiation et réparation.

- La protection administrative ou judiciaire de l'enfance et de la famille, de la jeunesse, des personnes âgées ou en difficulté.
- Action éducatives, médico-éducatives , médicales, thérapeutiques, pédagogiques et de formation adaptées.
- Les actions d'intégration scolaire, d'adaptation, de réadaptation, d'insertion et de réinsertions sociales et professionnelles, d'information et de conseil sur les aides techniques.
- Les actions d'assistance dans les divers actes de la vie, de soutien, de soin et d'accompagnement, y compris à titre palliatif.
- Les actions contribuant au développement social et culturel et à l'insertion par l'activité économique.

Cette loi prévoit la création de schémas dans le but d'organiser l'action sociale et médicosociale à plusieurs niveaux (article 312-4 et 312-5 du CASF) pour améliorer la prise en charge des personnes bénéficiaires de cette loi. Ces schémas seront à échelle départementale, régionale et nationale, ce qui leur permettra d'apprécier, à tous les niveaux, les besoins SMS de la population. Ils dressent un tableau de l'offre d'équipement existante, déterminent des perspectives et des objectifs de développement.

Les projets de création et d'extension des établissements doivent être compatibles avec les objectifs définis dans ces schémas.

Avant d'être appliqué, ces schémas sont soumis à l'approbation du Comité Régional de l'Organisation Sociale et Médico-Sociale (CROSMS).

Une nouveauté de cette loi par rapport à la loi de 1975, est qu'elle prévoit une coordination de l'action SMS et la mise en place de coopérations des différents décideurs et acteurs de l'action sociale.

Elle prévoit, entre autres, l'organisation de conventions pluriannuelles réunissant les autorités compétentes (État, Conseils Généraux, assurances maladie, CCAS, ...). Elle prévoit aussi la possibilité, pour les établissements, de passer des conventions afin de créer des groupements d'intérêt économique, des groupements d'intérêt public et des groupements de coopération sociale et médicosociale.

Elle élargit cette possibilité aux établissements de santé publics et privés.

Enfin, les établissements SMS peuvent conclure des conventions de coopération avec les établissements de santé (article L6122-15 du Code de la Santé publique).

Cette loi qui réforme celle de 1975, remplace un certain nombre de textes contenus dans celle-ci. En effet, elle crée un organisme de contrôle, le Conseil National de l'Évaluation Sociale et Médico-Sociale (CNESMS) auquel les établissements et services de l'action SMS devront rendre des comptes. Ce CNESMS valide les références, les procédures et les recommandations de bonnes pratiques qui serviront à l'évaluation des ESSMS.

Cette évaluation est prévue en deux temps (et les deux sont définis selon l'article 312-8 du CASF). Dans un premier temps, une évaluation interne qui a lieu tous les cinq ans et qui prévoit la communication des résultats à l'organisme de contrôle et dont les critères sont validés par le CNESMS.

Dans un second temps, une évaluation externe faite tous les sept ans, dont les résultats sont communiqués à l'autorité de contrôle et qui valide, ou non, la reconduction de l'autorisation de l'établissement, ou du service, évalué à continuer son travail. Cette évaluation est réalisée par un organisme habilité par le CNESMS à y procéder.

### **La loi n°2005-102 du 11 Février 2005**

Suite à la loi n°2002-2 du 2 Janvier 2002, une loi a été adoptée pour introduire des changements dans la reconnaissance des personnes handicapées en France.

Cette volonté de légiférer sur le statut et les modes d'accompagnement des personnes handicapées part du constat, fait par Jacques Chirac en 2002, qu'il y a presque 6 millions de personnes en situation de handicap en France soit près de 10% de la population. Or ces personnes ont eu jusque là, un statut et des droits limités ce qui va à l'encontre des principes de la république française (liberté, égalité, fraternité). De ce constat est sortie une loi.

La loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a été votée le 11 février 2005 et publiée au Journal officiel du 12 février 2005. Cette loi se compose de 101 articles et donne lieu à la rédaction de plus de 80 textes d'application et apporte de nombreux changements (prestation de compensation, compléments de l'AAH, maisons départementales du handicap, accessibilité, obligation d'emploi en milieu ordinaire, ressources en milieu protégé, etc).

Cette loi est l'une des principales sur les droits des personnes handicapées, depuis celle de 1975.

Les toutes premières lignes de la loi rappellent les droits fondamentaux des personnes handicapées et donnent une définition du handicap:

*« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »*

La loi apporte des avancées dans plusieurs domaines: l'accueil des personnes handicapées, le droit à compensation, les ressources, la scolarité, l'emploi, l'accessibilité, la citoyenneté et la participation à la vie sociale.

On peut aussi citer plusieurs points adoptés par cette loi qui ne se rapportent pas à ces domaines précis.

#### L'accueil des personnes handicapées

La loi crée une Maison départementale des personnes handicapées dans chaque département sous la direction du Conseil général. Elle a une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap.

Chaque MDPH met en place une équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne handicapée, et une Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne. Les COTOREP et CDES sont donc remplacées par la CDAPH. De plus, la loi définit les missions et le fonctionnement de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA).

#### Le droit à la compensation

C'est un des principes fondamentaux de cette loi. Il consiste dans le fait qu'une personne handicapée a le droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. C'est désormais le projet de vie de la personne qui est mis en avant. En fonction de celui-ci, un plan de compensation est élaboré et concrétisé par la prestation de compensation (qui remplace petit à petit l'ACTP et l'ACFP). Elle permet de couvrir les besoins en aides humaines et techniques, l'aménagement du logement, du véhicule, les aides spécifiques ou exceptionnelles, et les aides animalières.

#### Les ressources

La loi a aussi créé deux nouveaux compléments à l'AAH: le complément de ressources et la majoration pour la vie autonome. Les bénéficiaires de l'allocation supplémentaire du Fond

spécial invalidité peuvent aussi bénéficier de ces compléments sous certaines conditions. De même, la loi améliore l'addition de l'AAH avec un revenu d'activité en milieu ordinaire, ainsi que la participation aux frais d'hébergement pour les personnes accueillies en établissement.

L'Allocation d'Éducation Spéciale (AES) est renommée: « Allocation d'éducation de l'enfant handicapé » (AEEH).

#### Le droit à la scolarité

La principale innovation de la loi est d'affirmer que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier. Il pourra ensuite être accueilli dans un autre établissement, en fonction du projet personnalisé de scolarisation. Les parents sont pleinement associés aux décisions concernant leur enfant. Sont mis en place les équipes de suivi de la scolarisation et les enseignants référents.

La loi réaffirme la possibilité de prévoir des aménagements afin que les étudiants handicapés puissent poursuivre leurs études, passer des concours, ...

#### L'emploi des personnes handicapées

L'obligation d'employer des personnes handicapées, pour les entreprises, est toujours de 6 % mais sont apportées quelques modifications dans le calcul des bénéficiaires. Elle impose une sanction plus sévère pour les entreprises qui ne respectent pas cette obligation en augmentant le montant de la contribution à l'AGEFIPH. Elle modifie le code du travail sur le plan des aménagements d'horaires.

Le classement des travailleurs handicapés dans les catégories A, B et C est supprimé. Les entreprises qui emploient des personnes lourdement handicapées pourront bénéficier d'une aide à l'emploi ou d'une modulation de leur contribution.

Dans la fonction publique, elle crée le Fond pour l'insertion des personnes handicapées qui a une mission similaire à l'AGEFIPH. Les employeurs publics ne respectant pas l'obligation d'emploi devront payer une contribution au FIPH.

#### La loi réforme aussi le travail en milieu protégé:

Les ateliers protégés sont renommés Entreprises adaptées et sortent du milieu protégé. Ce sont désormais des entreprises du milieu ordinaire ayant pour vocation d'employer en priorité des personnes handicapées. La rémunération minimum est basée sur le SMIC.

Les CAT sont renommés Établissement ou service d'aide par le travail (ESAT). Les travailleurs ont droit à une rémunération garantie comprise entre 55 % et 110 % du SMIC, cumulable avec l'AAH. La loi améliore les droits aux congés et à la validation des acquis de



l'expérience.

En matière de retraite, dans le secteur privé, est créée une majoration de pension pour les travailleurs handicapés bénéficiant d'un abaissement de l'âge de la retraite.

Dans la fonction publique, les fonctionnaires handicapés répondant à certains critères peuvent partir en retraite anticipée.

#### L'accessibilité

Le principe d'accessibilité pour tous, quel que soit le handicap, est réaffirmé. Les critères d'accessibilité et les délais de mise en conformité sont redéfinis. Ainsi les établissements existants recevant du public et les transports collectifs ont dix ans pour se mettre en conformité avec la loi. Celle-ci prévoit aussi la mise en accessibilité des communes et des services de communication publique.

#### La participation à la citoyenneté

La loi aborde aussi la question du droit de vote des majeurs placés sous tutelle (qui peuvent être autorisés à voter par le juge des tutelles) ainsi que l'accessibilité des bureaux de vote.

La question du handicap sera aussi abordée pendant les cours d'éducation civique à l'école primaire et au collège.

La loi apporte des précisions en matière de communication devant les juridictions administratives, civiles et pénales, et lors du passage du permis de conduire pour les personnes sourdes.

La loi aborde quelques points qui ne peuvent pas être répertoriés dans les domaines précédents.

Ces points adoptés par cette loi abordent des sujets très différents.

On peut citer, par exemple:

- la reconnaissance de la langue des signes française comme une langue à part entière
- les critères d'attribution de la carte de stationnement
- une nouvelle dénomination de carte station debout pénible (carte priorité pour personnes handicapées)
- la majoration pour parents isolés d'enfants handicapés
- l'agrément « Vacances adaptées organisées »
- l'accès aux lieux ouverts au public pour les chiens guides d'aveugle ou d'assistance

Cette loi apporte donc des avancées très importantes en ce qui concerne la reconnaissance des personnes handicapées dans leurs spécificités mais aussi comme membre à part entière de la société française. Pour cela, elle apporte de nombreux changements concernant la vie quotidienne de ces personnes. Elle apporte des changements aux niveaux:

- financier: création des prestations de compensation du handicap, compléments de l'AAH, aide financière pour les personnes accueillies en établissement.
- Structurel: création des MDPH, amélioration et extension de l'accessibilité aux bâtiments publics.
- de la reconnaissance des droits des personnes handicapées: obligation pour les entreprises et administrations de recrutement d'un certain nombre de personnes en situation de handicap, reconnaissance de la participation des personnes handicapées à la citoyenneté, droits de scolariser les enfants handicapés en milieu ordinaire.

## ***1.2. L'accompagnement***

Aujourd'hui, les pratiques dites d'accompagnement sont de plus en plus utilisées dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes. Cet accroissement du nombre de pratiques et de leur diversité complique le fait de donner une définition globale de ce concept. Quant à l'accompagnement dans le travail social, la diversité des publics à accompagner complique aussi cette tâche. Nous allons donc essayer de définir l'accompagnement en regardant son origine historique et étymologique. Ensuite nous verrons ce qu'en disent certains auteurs comme Guy Le Bouëdec ou Maela Paul. Nous nous pencherons ensuite sur un passage en revue rapide des différentes pratiques d'accompagnement. Enfin, nous nous attellerons à donner une vision de ce qu'est l'accompagnement dans le travail social. Pour cela, nous utiliserons des travaux de Maela Paul et de Christophe Niewiadomski.

Étymologiquement et historiquement parlant, le terme « accompagnement », désigne le fait, pour un soldat, de partager sa ration de pain avec un autre soldat, du latin *ac – cum – panis*: *ac* exprimant « le mouvement vers », *cum* signifiant avec et *panis* signifiant « pain ». Le tout exprimant le fait de partager sa nourriture avec un semblable (Maela Paul: *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, 2004, l'harmattan, Paris, p.62). On voit ici que l'accompagnement implique une relation duelle et le fait de se déplacer. Le sens du terme accompagnement varie ensuite jusqu'à revêtir plusieurs sens et ce dans plusieurs domaines. Ainsi, le dictionnaire Larousse donne une définition qui varie selon le domaine de référence. La définition générale est: L'action d'accompagner quelqu'un dans ses déplacements; travail de l'accompagnateur. On retrouve ici, comme dans la définition étymologique de M. Paul, l'idée de déplacement, de mouvement vers-. L'accompagnement implique donc l'idée de cheminement, l'idée que lorsque l'on accompagne, on se déplace avec l'autre personne. Ce cheminement se fait ensemble, ce qui implique de se déplacer en même temps.

### I.2.1. La vision traditionnelle de l'accompagnement:

M. Paul définit l'accompagnement (*l'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* p.61) comme le fait de se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. Elle met donc le doigt sur ce qu'elle nomme la synchronicité temporelle. Dans cette définition, M. Paul introduit plusieurs dimension à l'accompagnement: dans le fait de se joindre à quelqu'un, il y a l'idée d'union, de se mettre ensemble, à coté. Aller où la personne va induit l'évolution, la progression, le fait d'avoir un objectif commun à atteindre. Enfin, la synchronicité temporelle induit le fait d'être en phase, en concomitance avec l'autre.

Le Larousse définit l'accompagnement dans différents domaines. L'accompagnement dans le domaine musical désigne les instruments qui ne sont pas soliste mais dont la présence est indispensable à l'harmonie de l'ensemble. L'accompagnement dans le domaine militaire désigne le fait de soutenir ou de protéger par les armes et enfin, l'accompagnement dans le domaine médical désigne l'action d'accompagner un mourant. Toutes ces définitions ont un point commun dans le fait que l'accompagnement signifie toujours être à coté de... pour aller vers... (l'objectif de cet accompagnement variant selon le domaine). Cette définition du Larousse montre le sens qu'avait le terme accompagnement avant la fin des années 70. Guy Le Bouëdec, dans son article de l'éducation permanente n°153 *l'accompagnement dans tout ses états*, intitulé: la démarche d'accompagnement, un signe des temps, décrit la pratique traditionnelle d'accompagnement ainsi: «...retenons, comme marque originelle de l'accompagnement, l'idée que celui-ci concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but... » (*l'éducation permanente* n°153, p.14). On voit que cette définition, bien que désignant l'accompagnement traditionnel (dans des domaines variés comme le domaine militaire, musical, médical ou même de la cuisine) peut aussi être transposé au domaine de la formation, « *aider à atteindre son but* » étant l'objectif de tout formateur concernant ses « élèves ». De même, on reconnaît bien une posture de formateur lorsque Le Bouëdec écrit: « *Posture modeste, donc: à côté de; mise en valeur d'un autre ou d'une chose; de service; de retrait, d'ombre, de second plan; posture essentielle pourtant...* » (*l'éducation permanente* n°153, p.15), le formateur ne devant pas considérer le succès de ses élèves/étudiants/formés comme étant le sien, il doit toujours ne reconnaître que leur propre

mérite et avoir une attitude très humble face à la réussite lorsque ces derniers arrivent au terme de leur formation.

### **I.2.2. Rupture et évolution du concept:**

La rupture avec cette vision traditionnelle de l'accompagnement s'opère au cours des décennies 1960, 1970 et 1980. G. Le Bouëdec énonce les facteurs qui ont amené cette rupture dans son article de *l'éducation permanente* n°153, p.15: « ...les trois intégrateurs que sont la religion, l'école et la famille se sont trouvés ébranlés (...) à partir de 1975, les différents chocs pétroliers ont mis fin aux « trente glorieuses » de l'après-guerre, et l'intégrateur travail a cessé de fonctionner, vouant quantité de gens à l'angoisse du chômage, aux difficultés de l'insertion et à l'exclusion. Enfin, en 1989, la chute du mur de Berlin a symbolisé l'écroulement des idéologies qui niaient l'individu au profit du collectif: l'intégrateur politique fonctionne mal, il est discrédité; désormais se trouvent valorisés l'idéologie libérale et l'individualisme. ». Ces grands changements provoquent une montée du stress car les hommes qui avant étaient rassurés sur leur avenir social et professionnel étaient désormais livrés à eux-mêmes, en proie à l'angoisse de faire des choix et d'en assumer les conséquences possibles. Cette « *ambiance d'insécurité, de doute, d'absence d'horizon* » (*l'éducation permanente* n°153, p.15) crée un contexte favorable à l'émergence de nouvelles pratiques dites d'accompagnement dont le but est de répondre à une demande, selon G. Le Bouëdec, « *de chaleur affective et de désir de raconter sa vie en vue de rechercher du sens, à tout le moins rompre l'isolement et se rassurer dans les tâtonnements et les crises.* ». Les années 80 voient donc l'émergence de pratiques nouvelles et variées et ce, dans différents secteurs (notamment aux États-Unis où la recherche d'une meilleure efficacité a généré une recherche très poussée pour trouver des pratiques aidant les employés à avoir de meilleurs résultats). Le Bouëdec a écrit une liste des secteurs qui voient l'apparition de ces pratiques « d'accompagnement ». On peut citer, dans cette liste, le domaine éducatif, scolaire et universitaire; le domaine de la formation professionnelle et de la formation continue des adultes; le domaine sportif; le domaine clinique des soins médicaux et hospitaliers, de la psychothérapie et de la psychanalyse; le domaine juridique et social; le domaine socio-économique; le domaine de la solidarité et de la coopération internationale; le domaine de la vie spirituelle (Guy Le Bouëdec: *L'éducation permanente* n°153 p.16 et 17).

Dans: *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* (p.7 et 8), M. Paul

met en lumière le fait que la profusion de ces pratiques et leur diversité a engendré une certaine difficulté à s'y retrouver. C'est pourquoi, dans son article intitulé: « l'accompagnement: une nébuleuse » (dans *L'accompagnement dans tout ses états*, l'éducation permanente n°153, 2002, p.43 à 54), M. Paul fait une liste de pratiques que l'on glisse sous le terme d'accompagnement: le coaching, le counseling, le conseil, le tutorat, le mentoring et le compagnonnage, et en donne une définition.

### **I.2.3. Des pratiques variées:**

#### **Le coaching:**

C'est une pratique très en vogue actuellement. Ayant dépassé le seul domaine sportif pour atteindre le domaine économique, il consiste, selon la société française de coaching, en: « *l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoirs-faire* ». Dans la sphère de l'entreprise, l'objectif principal du coaching est de pousser les employés à se dépasser pour relever les « *challenges* » qui se présentent à eux et pour remplir les objectifs et avoir des résultats frôlant l'excellence. C'est une pratique qui peut s'opérer ponctuellement (lorsque certaines personnes se retrouvent face à une situation problématique et qu'elles ont besoins d'un « *soutien méthodologique et personnel* ») aussi bien que sur du plus long terme (dans le cas de « *coachs* » en charge d'une équipe qu'ils doivent motiver pour optimiser leurs résultats).

#### **Le counseling:**

Cette pratique ne centre pas son action sur le problème à résoudre. Cette pratique privilégie la relation avec la personne demandeuse d'aide. L'aide proposée par le counseling est dirigée de façon à agir sur le comportement de la personne en comprenant l'environnement et les interactions qu'elle a avec lui. De cette façon, la relation qui s'instaure entre les deux parties permet à la personne de mieux comprendre la situation dans laquelle il se trouve et d'opérer les changements de comportements nécessaires à sa « *remise en mouvement* » (M. Paul: *L'accompagnement dans tout ses états*, p.45). On voit donc que, contrairement au coaching qui axe son action sur l'objectif à remplir, le counseling privilégie le relationnel. Il est basé sur une relation d'aide et de confiance.

### **Le conseil et la consultance:**

Ce ne sont pas des notions récentes. Dans *L'accompagnement dans tout ses états*, p.46, M. Paul décrit la vision traditionnelle du consultant comme un: « *expert au service d'une demande qu'il traite en extériorité (...) il n'y a pas de prise en compte du vécu, de la subjectivité. L'intervention se veut brève, ponctuelle.* ». Le consultant traditionnel est donc un expert qui procure une « *aide à la décision* » tout en restant à bonne distance pour garder un œil objectif sur la situation. L'évolution de cette pratique a engendré l'émergence de nouveaux conseillers qui agissent en « *praticiens impliqués* » auprès des personnes qu'ils aident. On retrouve, dans cette pratique, les origines sémantiques de l'accompagnement car la vision récente du conseil et de la consultance implique que l'accompagnant chemine aux côtés de la personne afin de l'aider à opérer les « *changements du comportement, de la capacité d'action, des modes de raisonnement, d'imagination ou de relation.* ». Accompagner ces changements permet au consultant de « *restaurer le pouvoir d'agir en situation* » de la personne accompagnée (M. Paul: *L'accompagnement dans tout ses états*, p.46).

Ces deux pratiques se rapprochent du counseling dans la mesure où elles instaurent une relation d'aide aux personnes demandeuses de celle-ci.

### **Le tutorat:**

La pratique traditionnelle du tutorat est une pratique ancienne caractérisée par une relation duelle et par l'utilisation de la pédagogie du modèle. Il est constitué d'un binôme maître/apprenti dans lequel le maître est le détenteur du savoir et il transmet ce savoir à son apprenti par le biais d'un travail d'observation et de répétition des gestes. Maela Paul repère deux fonctions du tutorat; la socialisation et la formation ( *L'accompagnement dans tout ses états*, p.47): « *La fonction de socialisation met en jeu le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles...* ». La différence d'âge entre le maître et son apprenti joue donc un rôle fondamental pour que l'apprenti s'épanouisse dans son travail. « *La fonction de formation constitue une aide directe à autrui (...) et repose sur la transmission de pratiques professionnelles.* ». La dimension éducative et pédagogique est donc très importante dans la mise en place de cet accompagnement. La mise en pratique de ce tutorat nécessite la compréhension de ces deux fonctions.

Dans la vision récente du tutorat, le tuteur ne joue pas un rôle de modèle mais « de facilitateur ». Il doit aider le jeune à comprendre son métier et à se former au cours des

expériences qu'il connaîtra aux côtés de son tuteur. D'une posture de modèle, le tuteur passe à un rôle de partenaire. Inversement, le jeune passe du rôle de répétiteur à celui de praticien réflexif (car c'est maintenant les expériences qu'il fait et sa réflexion sur celles-ci qui lui permettent de se former).

Cette pratique comprend à la fois une dimension d'aide et de soutien psychologique et une dimension de transmission de savoirs-faire et de savoirs-être.

### **Le mentoring:**

Le mentoring est aussi une pratique ancienne remise en lumière par les praticiens et les chercheurs nord-américains. Dans *L'accompagnement dans tout ses états*, p.48, M. Paul explique sa réhabilitation par les changements sociaux qui ont engendré une montée de l'individualisme, le creusement d'un fossé entre la génération actuelle et la précédente et donc des difficultés, pour les jeunes, de comprendre et d'intégrer le monde des adultes. Cette pratique trouve sa source dans la mythologie grecque: Mentor était l'ami et conseiller d'Ulysse qui, lorsque ce dernier parti pour la guerre de Troie, resta à Ithaque (l'île dont Ulysse était le roi) afin de l'administrer. Il s'occupa de l'éducation de Télémaque (le fils d'Ulysse et de Pénélope) et le guida dans ses choix. C'est d'ailleurs Mentor qui conseille à Télémaque de partir à la recherche de son père lorsque des prétendants poussent Pénélope à choisir un nouveau mari. Ce modèle du guide expérimenté accompagnant un jeune dans sa construction et dans l'accession à la vie adulte a été appliqué par Athènes durant la période classique, notamment pour la formation des éphèbes (instruction militaire et politique, qui dure de l'âge de 18 ans à celui de 20 ans, qui permet au jeune fils de citoyen athénien d'entrer dans l'âge adulte et d'accéder à la citoyenneté). En effet, les jeunes éphèbes (surtout les fils de riches familles) étaient encadrés par des citoyens plus expérimentés qui leur inculquaient les savoirs-faire (militaires) et les savoirs-être (politique) qui leur seraient nécessaires durant le reste de leur vie.

Actuellement, le mentoring axe son action sur la relation créée entre le mentor et son « disciple ». L'objectif du mentoring est que le jeune soit en capacité de faire son entrée dans la vie adulte avec tous les outils nécessaires à son évolution dans ce monde. La création d'une relation très forte entre le mentor et son disciple est le moyen d'y parvenir car il faut que le mentor connaisse parfaitement son élève afin de toujours pouvoir adapter son action en fonction des capacités de ce dernier. M. Paul a identifié douze fonctions du mentor qui lui



permettent de mener sa mission à bien: « *accueillir, guider, enseigner, entraîner, répondre de, favoriser, être le modèle, présenter des défis, conseiller, donner du feed-back, soutenir, sécuriser* ». Elle développe aussi les trois phases de ce processus qui permettent au mentor de faire évoluer le statut de son disciple jusqu'à ce que ce dernier devienne son égal et soit en mesure de se frotter seul au monde adulte:

« *C'est dans et par la première que s'instaure la relation, par cette « fusion initiale » qui signe l'investissement affectif et réciproque et conditionne le modeling.* »

« *La deuxième fait place à la nouveauté et donc au changement (des attitudes, des compétences) autrement dit au temps avec sa valeur de renouvellement; la relation s'en trouve modifiée, tendant à plus de symétrie.* »

« *La troisième signe la fin de la transition et de la relation, l'objectif étant que le « protégé » puisse désormais voler de ses propres ailes.* »

Cette pratique est caractérisée par une relation complexe intergénérationnelle dans laquelle le mentor délivre toutes ses connaissances et toutes ses compétences à son élève ce qui donne à cette relation un statut très complet car les fonctions du mentor « *recouvrent les fonctions (...) du coaching, du tutorat, du parrain, du formateur...* » (M. Paul: *L'accompagnement dans tout ses états*, p.48 en note de bas de page).

### **Le compagnonnage:**

Enfin, le compagnonnage, pratique ancienne très développée dans le monde de l'artisanat. Cette pratique consiste à se regrouper entre gens du même métier. À l'origine, le terme « métier » vient du latin signifiant *service, office*. Il va ensuite évoluer pour donner le mot ministère (terme désignant l'office religieux des séculiers (gens d'église vivant dans le siècle, c'est à dire dans le monde commun, auprès des paroissiens. À la différence des religieux réguliers, ceux qui vivent dans la règle, c'est à dire en dehors du monde, dans des monastères ou des abbayes)). Une autre évolution sémantique va donner le mot métier. Ce terme a plusieurs sens: il désigne à la fois l'activité humaine, la profession et la corporation professionnelle regroupant les gens pratiquant la même activité. C'est de ce sens qu'est né le compagnonnage. Le rôle du compagnonnage est la « *transmission des gestes du métier, l'entraide sociale et une filiation de l'ordre du sacré.* » ( M. Paul: *L'accompagnement dans tout ses états*, p.49). Dans sa description du compagnonnage, Maela Paul identifie la spécificité de cette pratique dans le fait qu'elle lie l'apprentissage de l'activité professionnelle

au développement des qualités humaines de façon à ce que l'apprenant s'approprie l'héritage des compagnons et qu'il atteigne l'excellence. Ce fonctionnement permet aux compagnons de ne pas développer la maturité des disciples car « *Le compagnonnage a (...) pour principe que « la discipline du métier est propre à forger une sagesse humaine » : le métier « fait » l'homme.* » ( M. Paul: *L'accompagnement dans tout ses états*, p.49). Cette phrase montre que la pratique de l'activité suffit à canaliser l'énergie de l'apprenant de façon productive et la discipline est instaurée naturellement par la dureté du métier manuel. Cela permet donc aux compagnons de se concentrer sur la transmission des savoirs-faire pratiques.

Cette pratique du compagnonnage se rapproche du tutorat et du mentoring par le fait que l'accompagnement du jeune se fait dans une ambiance de fraternité. L'accompagnant n'est pas un maître et l'accompagné n'est pas un élève. La relation se construit dans une dimension de conseil. L'accompagnant donne des conseils au jeune de façon à ce qu'il maîtrise peu à peu le geste visé en le comprenant et en le pratiquant régulièrement. L'envie d'apprendre est primordiale dans le compagnonnage. La force de ces compagnons est que cette fraternité entre les jeunes et les anciens instaure une ambiance familiale, de confiance, de compréhension et d'encouragement. Ce lien crée donne aux compagnons un pouvoir de transmission peu commun car lorsque qu'un jeune est intronisé compagnon, il s'engage, à son tour, à transmettre et à accompagner les jeunes dans leur construction humaine, sociale et professionnelle. Cette pratique est différente des précédentes car bien que mettant l'accent sur la relation entre l'accompagnant et l'accompagné, elle travail avant tout sur l'intégration. L'intégration des règles d'un milieu particulier, l'intégration, par la pratique, de gestes professionnels propres à un métier et enfin, et surtout, l'intégration du jeune dans une communauté organisée par des liens de fraternité.

#### **I.2.4. Accompagnement et travail social:**

Dans le domaine du travail social, la notion d'accompagnement est complexifiée par la grande variété des publics. En effet, l'accompagnement diffère selon que la personne accompagnée est une personne âgée, handicapée moteur ou intellectuelle (et que cette personne soit un enfant ou un adulte), une personne malade ou, comme l'écrit Christophe Niewiadomski dans son article de *L'éducation permanente* n°153, « l'accompagnement dans tout ses états », p.168, les indigents valides (Robert Castel: *Le revenu minimum d'insertion, une dette sociale*,

1992), qui sont des personnes sans handicap physiologique mais dont la problématique personnelle et professionnelle fait qu'elles perdent en autonomie (tant sur le plan financier que personnel).

Du fait du thème de ce mémoire, nous allons nous concentrer sur l'accompagnement des personnes en situation de handicap et laisser les problématiques de maladie, de vieillesse et les « *indigents valides* » de côté.

### **Évolution des pratiques d'accompagnement liées au handicap:**

En ce qui concerne les personnes handicapées, la vision traditionnelle les réduit à leur handicap, leur déficience. Cette tendance a pour effet d'accroître la relation déjà inégale entre les personnes ayant un handicap et celles dites « normales ». Le but de l'accompagnement de ces personnes est donc d'aider la prise d'autonomie des personnes handicapées afin, comme l'écrit Maela Paul dans *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*: « *de passer d'un état inégal à un rapport de partage, ou encore un rapport entre pairs, c'est-à-dire entre personnes semblables quant à la dignité et au rang.* ».

Ces dernières années, l'évolution des mentalités et de la législation a changé la perception du handicap, des personnes handicapées ainsi que de leur accompagnement.

Dans son article de *L'éducation permanente* n°153 p.169, Christophe Niewiadomski définit ainsi l'accompagnement dans le domaine du travail social: « *Au risque d'un réductionnisme excessif, on peut dire que la visée praxéologique de l'accompagnement éducatif s'organise généralement au bénéfice de la resocialisation et de l'autonomie d'une personne (...)* » et il cite Guy Le Bouëdec « *accompagner quelqu'un, (...) c'est participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et de ce qu'il recherche.* ».

On retrouve ici l'idée que la personne accompagnée n'est pas passive dans le processus d'accompagnement mais qu'elle est bien au cœur de ce suivi. En effet, si l'accompagnateur participe avec lui, c'est que la personne accompagnée participe au premier plan à l'avancée de sa prise en charge. Christophe Niewiadomski développe une autre idée très importante pour la prise en compte de la personne handicapée dans son unicité et son individualité: « *Accompagner une personne en difficulté (et le handicap rentre dans cette catégorie) impose donc que l'éducateur évite de modeler l'autre aux exigences de son propre désir. Ce sujet que l'éducateur est chargé d'accompagner ne pourra en effet se déployer que dans la mesure où une marge suffisante d'autonomie pourra lui être concédée.* ». Cette phrase montre clairement

que désormais, on considère la personne handicapée comme étant capable de prendre en charge une partie de son suivi et que cette prise d'autonomie est le vrai but de l'accompagnement dont elle bénéficie. La logique d'assistance qui impliquait une domination de l'accompagnateur sur la personne accompagnée (personnes handicapées = personnes assistées) et qui prévalait, jusqu'aux années 80, pour la prise en charge de ces personnes est donc révolue et a laissé la place à une logique d'accompagnement qui implique le cheminement parallèle et une relation d'égalité et de travail vers un but commun.

### **Accompagnement et législation: la loi du 02 janvier 2002:**

La législation a aussi progressé ces dernières années en ce qui concerne la prise en charge du handicap.

La loi du 02 janvier 2002 réformant l'action sociale et médico-sociale apporte des avancées significatives dans la reconnaissance des personnes handicapées et de leurs droits. Cette loi s'inscrit dans un contexte de changements politiques et sociaux réformant la loi du 30 Juin 1975.

Plusieurs facteurs sont à la base de ces changements: l'évolution des politiques européennes concernant les droits des personnes handicapées (ainsi que de leur entourage), l'émergence de nouvelles conceptions des politiques sociales (notamment concernant l'emploi et la prise en charge thérapeutique des personnes handicapées) ainsi qu'une évolution des modes d'accompagnement (en mettant la personne handicapée au cœur de la conception et de la mise en œuvre de sa prise en charge).

Cette loi novatrice élargit les droits des usagers de l'action sociale et médico-sociale dans quatre objectifs:

- l'autonomie et la protection des personnes
- la cohésion sociale
- l'exercice de la citoyenneté
- la prévention des exclusions et la correction de leurs effets

Cette loi définit les droits fondamentaux des personnes bénéficiant de l'intervention de services sociaux ou médico-sociaux:

- Respect de la dignité, de l'intégrité, de la vie privée, de l'intimité et de la sécurité
- Libre choix entre les différents modes d'intervention (intervention à domicile ou prise en charge en établissement)

- Prise en charge et accompagnement individualisé et de qualité, respectant un consentement éclairé
- Confidentialité des données concernant l'utilisateur
- Accès à l'information
- Information sur les droits fondamentaux et sur les voies de recours
- Participation directe au projet d'accueil et d'accompagnement

On voit bien là, que cette loi a été impulsée par la volonté de réformer l'accompagnement des personnes ayant besoin d'une aide spécialisée. Le respect de la personne est au cœur de cette loi dans la mesure où elle instaure l'obligation de respect de la vie privée des personnes, de leurs choix, de leur volonté. Elle met aussi le doigt sur l'importance de ne pas cataloguer les personnes en fonction de leur handicap, de leur déficience mais au contraire de personnaliser l'accompagnement afin d'offrir un service de qualité. Elle donne de plus le libre accès à toutes les informations nécessaires aux personnes pour qu'elles puissent comprendre et maîtriser leur mode de prise en charge et d'accompagnement. Par toutes ces avancées, cette loi montre le changement en train de s'opérer dans la société tant dans les esprits (la vision qu'ont les gens du handicap et des personnes handicapées) que dans la pratique (par exemple l'obligation pour tout les bâtiments publics ou accueillant le public (musées, banques, salles de spectacles) d'adapter leur locaux aux personnes ayant un handicap moteur); cette loi reconnaît donc aux personnes handicapées le statut de membre de la société à part entière.

#### **Accompagnement et législation: la loi du 11 février 2005:**

Par la suite, une autre loi est votée le 11 février 2005. Cette loi est appelée: *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Cette loi a pour objectifs d'améliorer les droits et le statut des personnes handicapées et comporte des avancées en termes d'accompagnement.

Tout d'abord, la nécessité de mieux organiser l'intervention de l'action sociale et médicosociale afin d'optimiser les ressources et les personnes a provoqué la création d'une MDPH dans chaque département, placée sous la direction du conseil général. Elles ont pour mission l'accueil, l'information, l'accompagnement et le conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que la sensibilisation de tous les citoyens au handicap.

Chaque MDPH met en place une équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne handicapée, et une Commission des droits et de l'autonomie des personnes

handicapées (CDAPH) qui prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne. Les COTOREP et CDES sont donc remplacées par la CDAPH.

Ensuite, concernant l'emploi, la loi réforme aussi le travail en milieu protégé. Les CAT sont renommés ESAT (Établissement ou Service d'Aide par le Travail). Ces services emploient et accompagnent des personnes handicapées durant leur vie professionnelle. Ils leur donnent du un emploi tout en adaptant le rythme de travail à leurs capacités. Cette loi améliore aussi les droits aux congés ainsi que la validation des acquis de l'expérience. L'accompagnement des personnes handicapées dans leur vie professionnelle rentre donc tout à fait dans la volonté actuelle de renforcer et d'étendre la formation des adultes tout au long de la vie.

Cependant, comme on l'a vu précédemment dans cette recherche, la plupart des avancées proposées par cette loi ne concerne pas l'accompagnement mais plutôt l'amélioration des conditions de vie des personnes handicapées. Nous nous sommes donc penchés seulement sur les avancées en matière d'accompagnement proposées par cette loi.

Dans cette recherche, nous nous efforçons de faire le lien entre l'accompagnement (sa nature, son mode d'intervention) et le développement de l'autonomie de jeunes déficients intellectuels. Nous allons donc, maintenant nous atteler à la définition et la description de ce concept qu'est l'autonomie afin de créer ce « pont » qui est nécessaire à la compréhension du processus de la prise d'autonomie.

### ***I.3. L'autonomie***

Actuellement, le terme « autonomie » est utilisé dans plusieurs domaines, dont celui du travail social mais aussi dans d'autres domaines variés tels la politique, la médecine ou la technologie. De plus, bien qu'étant déjà un concept très large, la sur-utilisation de ce terme contribue à complexifier sa définition. En effet, le concept d'autonomie est souvent assimilé à celui d'indépendance et donc opposé à celui de dépendance, associé à la liberté et même parfois utilisé à la place d'autre terme comme celui d'autarcie. Cela a pour effet de créer une certaine confusion et des difficultés à définir ce concept. Pour le définir, nous allons passer en revue ce qui a pu être dit dans les différents domaines qui se sont intéressés à ce concept et cela, afin de démêler ce qui se rapporte à l'autonomie et ce qui relève d'autres concepts. Ensuite, nous nous attellerons à en donner une définition en rapport avec le sujet de cette recherche qui est je le rappelle le lien entre accompagnement, autonomie et handicap. Pour cela, nous allons nous appuyer sur des travaux d'auteurs ayant écrit sur ce sujet dans des domaines qui vont de la médecine à la sociologie en passant par la philosophie ou l'action sociale et médicosociale.

#### **I.3.1. Définition générale du concept:**

Lorsque l'on regarde dans le dictionnaire Larousse ou Robert, la définition de l'autonomie est: « se régir selon ses propres lois » (et c'est d'ailleurs sa définition étymologique: vient du grec ancien *autonomia* et *autonomos* autos signifiant « soi même » et nomos signifiant « lois »). Bien que très concise et limitée, cette définition introduit deux caractères fondamentaux de l'autonomie qui sont sa dimension personnelle et le fait qu'elle n'existe pas en elle même mais en rapport à quelque chose d'autre. En effet, l'accession à l'autonomie est le fruit de la volonté intime et personnelle de cette « *organisation (politique, économique,...) (...) personne en tant qu'entité distincte, indivisible* » (article de Corinne Bartier-Borawski, in: *Les concepts en service social*, La revue française de service social n°138, p. 26). Le deuxième caractère fondamental contenu dans cette définition des dictionnaires, est l'altérité de l'autonomie, le fait qu'elle ne peut exister qu'en rapport avec autre chose. La définition historique de l'autonomie est politique. Les historiens grecs de l'antiquité Thucydide (*Histoire de la guerre du*

*Péloponnèse*) et Xénophon (*Les helléniques*) parlent déjà de peuple qui luttent pour atteindre leur indépendance, leur autonomie. Cette définition est très liée au concept de Liberté: atteindre l'autonomie revenant à gagner sa liberté (qu'elle soit politique, économique,...). C'est en cela que le terme autonomie se rapproche de celui d'indépendance. L'indépendance, dans son sens général, signifie qui ne dépend pas, qui est libre de toute dépendance. Celle-ci étant le fait de pouvoir se réaliser sans l'action ou l'intervention d'une personne ou d'une chose, sans relever de personne, sans avoir de compte à rendre. On peut donc voir que cette définition se rapproche de celle de l'autonomie et est aussi très liée à la notion de liberté.

Un autre terme est souvent utilisé dans le sens d'autonomie: l'autarcie. Venant du grec ancien *autarkéia* (de *autos* « soi même » et *arkein* « suffire ») elle désigne l'état d'un pays qui peut se suffire à lui même, qui n'a pas besoin d'un pays étranger pour satisfaire à ses besoins. Cette notion se rapporte au domaine économique et est aussi liée, historiquement parlant, à la liberté: les grecs de l'antiquité, notamment les spartiates, considérant l'autarcie comme une condition *sine qua non* (si l'on accepte l'utilisation de mots latins pour décrire une caractéristique grecque) de la liberté. Thucydide parle, par exemple, des habitants de Corcyre « *qui n'ont besoin de personne* ».

On remarque donc que l'autonomie, ainsi que les termes se rapprochant de celle-ci, ne se définissent qu'en rapport avec autre chose. L'autonomie ne se prend qu'en opposition, qu'au détriment d'une autre entité qui avait, auparavant, l'ascendant, l'autorité.

Dans leur *Dictionnaire du handicap*, (ENSP (Édition École de la Santé Publique), 2002, Rennes), Gérard Zribi et Dominique Poupée-Fontaine définissent l'autonomie: « *Notion utilisée fréquemment pour l'ensemble de la population handicapée (sur des plans moteur, sensoriel, mental ou psychique) ou âgée. Elle n'a pas précisément la même définition selon les populations. Selon la définition du Robert, l'autonomie est la « capacité de se gouverner soi-même, de faire des choix dans la vie* ». On peut ainsi noter qu'une personne handicapée physique est autonome (ce qui renvoie à ses capacités mentales) mais dépendante (pour effectuer certains actes de la vie quotidienne). Pour des personnes mentalement ou psychiquement handicapées, l'autonomie correspond plutôt qu'à des capacités mentales, à une maîtrise de savoir-faire pratiques, d'habileté sociale ainsi qu'à une insertion socio-relationnelle dans son environnement »



Le fait que l'autonomie soit très liée, par sa nature, à la liberté est très important pour bien cerner le sens de ce concept. Malgré cela, nous n'allons pas la définir car ce concept de liberté est déjà tellement large qu'il suffirait à être l'objet d'un mémoire de recherche. Il n'est cependant pas l'objet de celle-ci et c'est pourquoi nous n'allons pas nous appesantir dessus.

Comme on l'a vu, le concept d'autonomie peut tout autant se rapporter à une organisation collective, tel un État, qu'à un individu en particulier. C'est cet aspect de l'autonomie qui nous intéresse et nous allons donc voir les apports des différentes disciplines qui se sont attelées à définir ce concept.

### **I.3.2. L'apport de la philosophie:**

La philosophie est la première discipline à s'y être intéressée. Plusieurs penseurs (de la Grèce antique ou du siècle des lumières) ont, par leur réflexion, défini ce qui, pour eux, était l'autonomie. Dans son article de *La revue française de service social* n°138, Corinne Bartier-Borawski fait une analyse de l'apport de plusieurs courants philosophiques en ce qui concerne la compréhension du concept d'autonomie.

#### **Aristote:**

Dans sa réflexion, Aristote a défini la notion de liberté morale de l'individu (bien que la définition de liberté soit différente de la définition actuelle par le fait que la Cité grecque, comme institution, est basée sur la primauté de la religion civique (la démocratie, la justice, la participation citoyenne étant célébrés par des cultes religieux) sur la personne individuelle). Selon lui, l'objectif premier de l'Homme est d'atteindre le bonheur. Or, cet accès au bonheur est soumis à une entité supérieure (presque divine) qui est la Nature. Pour Aristote, le respect de la Nature est une condition nécessaire pour accéder à ce qu'il appelle le « *bien moral* ». Il définit celui-ci: « *le bien moral se suffit à lui-même et est sa propre fin* ». On voit donc que, pour Aristote, le *bien moral* revêt une grande importance et qu'il représente la finalité de toute vie humaine, l'objectif à atteindre. D'ailleurs, dans *Éthique à Nicomaque*, il décrit ainsi la nature de celui-ci: « (il) *est ce qui par soi seul rend la vie digne d'être vécue, et délivre de tout besoin* ». Pour lui, celui qui a acquis la possession d'un tel bien a donc tout ce qu'il peut avoir, il a atteint la félicité ( Corinne Bartier-Borawski: « Les concepts en service social », *La revue*

*française de service social* n°138, p. 27). Cette description introduit l'idée que le bien moral donne l'indépendance à celui qui y accède car la possession de ce bien, supérieur à tous les autres, permet de ne plus être soumis à la volonté d'autres personnes. Aristote va plus loin encore en considérant que le choix de se conformer à la Nature est un choix libre de chaque personne et donc que l'accession au bien moral et à la liberté n'est soumise à aucune volonté extérieur. On peut donc faire le parallèle entre cette pensée et l'autonomie, car si l'on se réfère aux dictionnaires, le fait de ne plus dépendre des autres, d'être libéré de l'extérieur revient à choisir les lois auxquelles on veut se soumettre et donc à être autonome.

Néanmoins, la liberté individuelle dans la cité grecque étant complètement gommée au profit du fonctionnement de cette institution, on peut penser que la liberté atteinte reste confinée au niveau intellectuel et théorique du concept et ne s'applique pas à la pratique dans la vie réelle.

### **Les stoïciens:**

Dans la philosophie stoïcienne, la liberté de l'Homme est soumise au respect des lois de la Nature car « *l'Homme n'est qu'un élément du cosmos, une petite partie de la nature déterminée par l'ensemble* » ( *Les concepts en service social*, p.27). Cependant, cette philosophie fait la distinction entre ce qui dépend et ce qui ne dépend pas de l'homme. Ainsi, elle prévoit donc que l'Homme peut choisir, en toute liberté, ce qui selon lui est conforme ou non à la Nature. Cette autonomie dans le choix de ces choses amène la question de la responsabilité individuelle, la vertu d'un homme résidant dans le fait de choisir de se conformer aux choses qui sont bel et bien conforme à la nature. Cette autonomie et cette liberté n'est donc pas à prendre à la légère. Epictète, philosophe grec vivant sous le principat de Néron, considère que l'Homme a de l'emprise sur certaines choses et pas sur d'autres. Les représentations qu'il se fait des choses appartient à la deuxième catégorie (puisque l'on ne peut pas contrôler ce que l'on pense de telle ou telle chose: les représentations naissant librement dans notre conscience). Cependant, bien que n'étant pas responsable de ces représentations, l'Homme reste responsable de l'usage qu'il en fait. Epictète considère que la puissance de l'Homme réside dans sa capacité à assigner à chaque chose sa vraie valeur et de la respecter. Cette capacité donne à l'Homme la liberté de se donner ses propres lois sans interventions extérieures car le respect de l'ordre naturel du cosmos donne accès à ce qu'il appelle: *le souverain bien*. On voit là un lien très clair de cette philosophie avec le bien moral d'Aristote.

### **Rousseau:**

Jean-Jacques Rousseau a apporté une autre vision de l'autonomie de l'homme. Il définit l'autonomie en distinguant trois aspects caractéristiques.

Tout d'abord, il pense que l'Homme est doté de facultés qui lui permettent en toutes circonstances de faire un choix, de s'auto-déterminer et il pose là un principe de vie: la vie ne vaut rien sans la liberté de choisir et d'organiser sa vie sans influence ni pression extérieure. On peut illustrer ces propos par une phrase tirée de la profession de foi du vicaire savoyard (in *Émile ou de l'éducation* (J.J. Rousseau, 1762)): « *Le principe de toute action est dans la volonté d'un être libre* ». Cette phrase montre bien que pour Rousseau, faire quelque chose n'a réellement de sens que si celle-ci est librement choisie en toute autonomie.

Le second aspect de sa philosophie est qu'il y a une limite à cette autonomie. En effet, Rousseau pense que si l'Homme est en quête du bonheur, du fait de sa nature sociale, il ne l'est pas que pour lui même mais aussi pour les autres. Cette limite de l'autonomie est développée dans *Du contrat social* (J.J. Rousseau, 1762). L'autonomie doit être la règle de tous dans la mesure où elle est voulue collectivement et solidairement. Cette caractéristique la limite car chaque individu bien que libre de faire ses propres choix, doit le faire en gardant à l'esprit le bien de tous. La conséquence de ceci est que la volonté de tous prime sur la volonté d'un seul (c'est cette idée qui fera de Rousseau le principal inspirateur des idées de la révolution). Rousseau définit donc la loi comme un précepte moral qui n'enlève pas sa liberté à l'Homme mais qui, au contraire, lui permet d'en retrouver une autre, organisée par la volonté générale raisonnable. La limite de l'autonomie étant donc qu'il vit dans une société qui a ses règles (puisque'il est *l'être social par excellence*) (Corinne Bartier-Borawski: « Les concepts en service social », *La revue française de service social* n°138, p. 28).

Le troisième aspect de l'autonomie selon Rousseau est qu'elle diffère de l'indépendance. Pour définir cet aspect, nous allons reprendre un exemple utilisé par Rousseau dans son *contrat social*.

Dans une famille, les enfants sont dépendants des parents pour ce qui est de leur survie. Mais, ce lien naturel disparaît lorsque les enfants deviennent en âge de pourvoir à leurs propres besoins. Ils deviennent, à ce moment là indépendants. La famille pourra cependant se maintenir par une convention librement consentie par les différents membres. Ces derniers bien qu'ayant les capacités de vivre sans le concours des autres, auront choisi la loi qu'ils veulent suivre, celle de rester unis.

Ils seront donc autonomes, puisque libres de choisir les règles auxquelles se conformer, mais pas indépendants.

### **Kant:**

Emmanuel Kant enfin, a donné un apport important à la définition du concept d'autonomie. C'est à lui que l'on doit l'expression: « *autonomie de la volonté* ». Pour lui, l'Homme ne peut pas être régit par quelqu'un d'autre que lui même. Sa vision de l'autonomie est qu'elle n'existe que lorsqu'on se soumet à la loi. Cette loi, qui régit les hommes, est le fruit de leur propre volonté et ils en sont les législateurs. On retrouve là, la limite de l'autonomie de Rousseau qui veut qu'une personne ne doive se soumettre qu'à sa propre loi, choisie seule ou de concert avec les autres personnes vivant avec elle.

On peut donc dire que pour ce qui concerne la philosophie, l'autonomie existe, bien que connaissant des limites. Pour Aristote et les autres philosophes grecs qui se sont intéressé à ce concept, c'est la Nature qui forme la limite à l'autonomie des hommes, pour les penseurs du siècle des Lumières, c'est le bien être général.

Les apports de la psychologie et de la sociologie pour la définition de l'autonomie ont permis de grandes avancées en ce qui concerne la compréhension de ce concept.

### **I.3.3. L'apport de la sociologie:**

Du point de vue de la sociologie, la définition générale de l'autonomie est assez limitée. Elle se définit par la capacité d'une personne à s'intégrer individuellement à la société. Elle l'oppose à une logique d'assistance par un tiers ou les pouvoirs publics (concernant les publics âgés, en situation de handicap ou en situation précaire). Cependant, plusieurs sociologues se sont intéressés plus profondément à cette question. On peut citer notamment Jurgèn Habermas, Niklas Luhmann, Cornelius Castoriadis ou encore Erving Goffman.

### **Habermas:**

Jurgèn Habermas (sociologue allemand connu pour ses travaux en philosophie sociale) apporte une précision à la philosophie kantienne. Kant comme on l'a vu plus haut, considère que la loi ne peut être que le fruit d'une réflexion intérieure. Habermas lui pense que

le consensus nécessaire à la mise en place de la loi peut être le fruit d'une discussion entre différentes personnes vivant en société. Il met une condition à cette théorie: on ne peut mettre en place une bonne loi (morale et dans l'intérêt collectif) que si la discussion est franche, ouverte, imprégnée de la liberté de parole et dénuée de toute visée stratégique.

### **Luhmann:**

Niklas Luhmann est un sociologue allemand, spécialiste de l'administration et des systèmes sociaux, qui fait parti du courant fonctionnaliste. Ce mouvement sociologique, qui considère que les sociétés sont organisées par les institutions (ce qui leur permet de se stabiliser et de structurer les comportements individuels par des rôles et des statuts sociaux), rejette l'idée même que les hommes puissent choisir comment organiser leur propre vie. Pour lui, les sociétés modernes sont infiniment complexes et seules les institutions de ces sociétés peuvent régir et mettre de l'ordre dans cette complexité, l'homme étant relégué au rang de simple consommateur de l'ordre, de l'organisation ainsi créée.

C'est une approche intéressante car elle définit le contraire de ce que semble être l'autonomie: l'hétéronomie ou allonomie (lorsque les lois auxquelles nous nous soumettons sont le fruit d'une contrainte extérieure). On peut aisément expliquer la position de Luhmann sur l'importance des institutions par son statut de fonctionnaire et de spécialiste de l'administration.

On voit donc que pour Luhmann, les institutions ne sont pas créatrices d'autonomie pour les individus qui vivent à côté de ces institutions.

### **Castoriadis:**

Un autre auteur, Cornelius Castoriadis (philosophe, économiste et psychanalyste français), a un autre point de vue sur la question. Il est à la base du concept du rapport instituant/institué (ou individu/société) dans lequel il définit sa vision de l'autonomie. Dans cette théorie, l'instituant est l'individu, le « je », et l'institué est la société. Dans sa vision des choses, Castoriadis définit ce rapport comme un mouvement entre les deux, un mouvement qui se répète: Comment l'instituant autonome crée l'institué et comment l'institué doit être assez autonome (et dans la vision de Castoriadis, l'autonomie se définit, comme on l'a déjà vu, par rapport à l'autre. Pour lui, l'autonomie c'est l'altérité), c'est à dire ouvert à l'altérité, pour se laisser à nouveau transformer par l'instituant... et donc être en mesure de s'altérer soi même. Il

définit donc l'autonomie comme la capacité de l'individu et de la société à pouvoir se transformer l'un-l'autre afin d'être en mesure de se transformer soi même. En effet, il inscrit l'autonomie dans un contexte social qui fait qu'on ne peut pas atteindre le statut autonome seul mais seulement dans le rapport aux autres, à la société. On peut résumer ainsi sa pensée:

Premier point: l'autonomie n'est pas le fait de ne suivre que ses propres règles mais plutôt d'élaborer des règles avec les autres personnes vivant autour de nous.

Second point: on ne peut pas parler de l'autonomie de l'individu car elle va de paire avec l'autonomie de la société.

Troisième point: l'autonomie se construit dans le rapport individu/société. L'individu crée la société, elle est structurée par des règles ce qui fait que l'individu doit s'adapter à ces règles pour intégrer la société. En faisant cela, il devient en mesure de transformer à son tour la société afin de faire coller le plus possible les règles générales aux règles auxquelles il veut se soumettre.

C'est donc comme cela que l'individu parvient à l'autonomie qui est, je le rappelle la capacité à se régir selon ses propres règles.

La suite de l'analyse de textes de Castoriadis, notamment *L'institution imaginaire de la société* (C. Castoriadis, Seuil, Paris, 1999 (première édition 1975), 538 pages) montre que sa théorie est complètement opposée à celle de Luhmann, car Castoriadis estime que l'autonomie est la motrice de la création et de la transformation des sociétés. Il érige donc la politique, conséquence logique puisque cette dernière est l'essence même des sociétés modernes, comme projet d'autonomie individuelle et sociale.

On peut donc en tirer une réponse (bien que cela reste l'opinion d'un homme ce qui implique de se poser cette question personnellement) à l'interrogation sur la légitimité de personnes faisant partie de l'Institution à aider à la prise d'autonomie d'autres personnes. Castoriadis affirme la légitimité de l'éducation et de la formation à l'autonomie par l'Institution dans l'objectif de l'autonomie pour tous (et donc par la même occasion l'autonomie pour la société).

### **Goffman:**

Enfin, Erving Goffman (sociologue et linguiste américain) a vécu durant plusieurs mois dans l'hôpital psychiatrique de Sainte Élisabeth à Washington afin d'observer la vie des reclus. De cette expérience, Goffman va tirer le matériel nécessaire à l'écriture d'un livre intitulé *Asiles* en 1961 (*Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres*

*reclus*, traduit en français en 1968, Éditions de Minuit, Paris, 1979 (rééd.)). Dans ce livre, Goffman développe la notion d'« *institution totale* ». il définit cette notion comme: « *un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées* » (*Asiles*, p. 41) et il donne quelques exemples d'institutions totales: prisons, camps de concentration, asiles, couvents mais aussi internats et orphelinat. Goffman donne quelques traits caractéristiques des ces institutions: coupure du monde extérieur, tout les besoins sont pris en charge par l'institution, mode de fonctionnement bureaucratique, contact entre reclus et surveillants limités, changement de la temporalité. Toutes ces caractéristiques ont une conséquence: la destruction, au moins partielle, de l'identité des reclus. Or, comment être autonome lorsque l'on a plus d'identité propre? Ce qui nous distingue des autres et nous permet d'accéder à l'autonomie, c'est notre identité, sinon, on ne peut pas définir ses propres règles. De plus, lorsque toutes les actions sont organisées par une contrainte extérieure, c'est exactement le contraire de l'autonomie.

Cela nous amène à réfléchir sur le sens de l'expression « autonomie de la personne » dans une société dont le but est, par la loi ou l'éducation, de faire rentrer ses membres dans des normes établies. Le paradoxe tient en peu de mots: la société a des normes, des lois et elle veut que les gens les respectent. Néanmoins, elle demande à ce que des professionnels aident certaines catégories de personnes en difficultés à devenir autonomes (afin de ne plus dépendre des pouvoirs publics pour s'assumer et vivre une vie pleine). Cependant, en poussant les gens à devenir autonomes, on les pousse, par la même occasion, à s'affranchir des règles qu'ils ne trouveraient pas morales, ce qui est le contraire de ce à quoi travaille la société. On peut donc se poser la question de la légitimité qu'a une personne faisant partie de l'institution à aider au développement de l'autonomie d'autres personnes.

### **I.3.4. L'apport de la psychologie:**

La psychologie a apporté des théories importantes pour la compréhension de ce que peut être l'autonomie. Elle a, notamment grâce aux travaux de Piaget, mis le doigt sur l'importance de l'étude du développement de l'enfant pour cerner les mécanismes qui mènent, ou non, à

l'existence de l'autonomie chez l'adulte. Piaget, dans *La psychologie de l'enfant* (Jean Piaget et Bärbel Inhelder, 1966, PUF) décrit les différents stades de développement de l'enfant (stade de l'intelligence sensori-motrice, stade de l'intelligence pré-opératoire, stade des opérations concrètes, stade de l'intelligence formelle) et les grandes structures intellectuelles qui se forment progressivement (conscience de soi, prise de conscience de son *unité formelle* qui se traduit par le pronom « je », appréhension d'autrui, aptitude à se voir soi même à travers le point de vue d'autrui intériorisé (ou développement des représentations: comment les autres me perçoivent-ils?), développement d'une personnalité plus complexes liées à l'extension de son activité sociale avec l'acquisition de normes et de rôles culturels).

La psychologie explique qu'au départ, l'enfant obéit à ses pulsions, à ses instincts: c'est la construction de MOI. Ensuite, l'enfant est freiné par des contraintes extérieures (famille, groupe des pairs, société) et il se bride lui même peu à peu par crainte d'être abandonné et par désir d'être aimé. C'est la constitution du SURMOI qui rassemble tout les tabous et les interdits. Dès lors le MOI n'a plus le contrôle sur ces phénomènes. Pour les psychologues, un SURMOI trop chargé conduit à une trop grande méfiance vis à vis du monde extérieur et peut engendrer un blocage dans l'accession à l'autonomie.

Piaget n'utilise pas le terme d'autonomie, il développe l'idée d'adaptation. L'adaptation d'un individu à son environnement est le résultat d'un processus de transformation de la personne tendant vers un équilibre. L'équilibre permanent est impossible car l'environnement est en perpétuel changement ce qui implique une réadaptation continue. Dans *Vers l'autonomie psychique de la naissance à la mort*, (Jeannine Guindon, édition Fleurus, Paris 1982) J. Guindon développe la notion de « pensée autonome » qui résulte, selon elle, d'un haut degré d'équilibre à l'intérieur du MOI. Cet état d'équilibre permet à l'individu d'être mieux armé face aux pressions, tant intérieures qu'extérieures et lui permet une meilleure adaptation à son environnement et donc lui permet de choisir le sens qu'il donne à sa vie.

On voit donc que les psychologues trouvent aussi des limites à l'autonomie de l'individu. Celles-ci sont instaurées par le fait que ce dernier vit dans une société dont les règles ne lui permettent pas de se comporter tel que ses pulsions le conduiraient à le faire. De plus, son degré d'autonomie varie en fonction de sa volonté, de ses capacités, de son histoire, de son éducation, du rôle culturel qu'il tient dans la société ou même du moment auquel on le regarde (les gens connaissant des périodes de fragilité dans leur vie (accident, deuil, maladie, chômage, divorce,... par exemple) qui engendre une baisse de leurs capacités à conduire leur



vie sans intervention extérieure.

### **I.3.5. L'apport de la médecine:**

Du point de vue médical, l'autonomie se définit par l'indépendance fonctionnelle (peut-on faire ou ne pas faire quelque chose?, peut-on le faire bien?, spontanément?). La médecine considère l'autonomie comme étant la finalité des interventions pratiquées (qu'elles soient chirurgicales, médicamenteuses ou thérapeutiques). Dans ce cas, la définition de l'autonomie ne varie pas selon que l'on s'adresse à une personne malade, en situation de handicap ou souffrant de difficultés liées à l'âge. En effet, dans le domaine de la médecine, la vision de l'autonomie traditionnelle est basée sur des normes: pour être autonome, il faut pouvoir maîtriser un certain nombre de savoirs-faire et de savoirs-être (ces savoirs à maîtriser étant sélectionnés à partir des capacités d'un être humain dit « normal » (sans pathologie ou incapacité particulière)). D'ailleurs, les outils dont se servent les professionnels de l'action médicosociale et de la médecine sont basés sur des critères et des items qui représentent des activités de la vie quotidienne à réaliser. On peut prendre le test AGGIR (Autonomie Gérontologie Groupes Iso-Ressources ) comme exemple. Ce test vise à évaluer le degré de perte d'autonomie ou le degré de dépendance, physique et psychique, des demandeurs de l'allocation personnalisée d'autonomie (APA) dans l'accomplissement de leurs actes quotidiens. Bien qu'il ait été développé pour évaluer l'autonomie des personnes âgées, on peut (selon la définition de l'autonomie du point de vue de la médecine qui, nous le rappelons, ne varie pas d'un public à l'autre) l'utiliser avec des publics en malades ou en situation de handicap. Dans ce test, l'évaluation se fait selon 17 critères:

Dix critères « discriminants » concernent la perte d'autonomie physique et psychique et sont utilisées pour le calcul du GIR (Groupe Iso-Ressources: groupe qui rassemble des personnes nécessitant une même mobilisation de ressources pour faire face à leurs dépendances) : cohérence de la réflexion et du discours (selon les normes admises par la société, bonne orientation dans l'espace et dans le temps, assurer son hygiène corporelle, capacité à s'habiller/se déshabiller seul, capacité à s'alimenter(se servir et manger) sans aide, contrôle de l'élimination (ex: éliminer dans un lieu ou un ustensile (couche) approprié et être propre sur soi), capacité de transferts (se lever, se coucher, s'asseoir), déplacement à l'intérieur seul, déplacement à l'extérieur seul, communication à distance.

Sept critères « illustratifs » qui concernent la perte d'autonomie domestique et sociale, qui n'entrent pas dans le calcul du GIR mais apportent des informations utiles à l'élaboration du plan d'aide : gestion personnelle de son budget et de ses biens, faire la cuisine, le ménage, pouvoir, volontairement, se déplacer (que ce soit dans des transports en commun ou avec un véhicule individuel), capacité à faire des achats, suivi du traitement (respecter l'ordonnance du médecin et prendre seul son traitement), activités de temps libre (montrent si la vie sociale est dense ou pas).

Le test en lui même consiste à évaluer les patients selon ces critères et à noter selon trois modalités tout en apportant une précision à chaque fois: fait seul les actes quotidiens: spontanément, totalement, habituellement, correctement; fait partiellement les actes quotidiens: non spontanément, et/ou partiellement, et/ou non habituellement, et/ou non correctement; ne fait pas les actes quotidiens: ni spontanément, ni habituellement, ni correctement. Ce test sert à déterminer si telle ou telle personne âgée ayant souhaité bénéficier de l'APA y a droit et dans quelle mesure. Les personnes sont ensuite classées dans six groupes iso-ressources selon l'évaluation de leurs capacités. Cela va des personnes confinées au lit ou au fauteuil, dont les fonctions mentales sont gravement altérées et nécessitant une aide permanente aux personnes n'ayant pas perdue leur autonomie dans les actes de la vie quotidienne. Une telle évaluation vise à recueillir des informations afin de mettre en place le suivi de la personne en respectant au mieux ses besoins en terme médicaux. La finalité: l'autonomie de la personne est définie ainsi: la personne doit pouvoir penser seule à l'action qu'elle va ou qu'elle doit entreprendre. Puis vient l'intention, qui est le fait de vouloir entreprendre cette action, et l'autodétermination qui est la volonté d'atteindre l'objectif menant à la réalisation de l'acte. La personne « handicapée » doit être capable d'anticiper face à la situation présente afin de pouvoir agir ou réagir rapidement, et de mettre en place les moyens nécessaires à la réalisation de l'action. La personne doit maîtriser les savoirs-faire nécessaires à l'accomplissement de l'acte et pouvoir s'adapter s'il y a des complications. Lors de contacts avec des tiers, elle doit avoir un comportement adapté (selon les normes admises par la société dans laquelle elle vit).

On voit donc que, dans le domaine médical, l'autonomie est définie comme étant l'objectif du travail des professionnels. Ils considèrent, et c'est une vision idéaliste et assez

utopique, que le handicap peut être résorbé par une intervention médicale (aussi bien chirurgicale, médicamenteuse ou thérapeutique). L'objectif profond est rétablir un équilibre en faisant coller les gens à la norme mise en place par la société. Or, et c'est là la plus grande faiblesse de cette définition, cette vision du point de vue médical ne prend aucun compte des contraintes sociale, culturelle et architecturale qui, comme on l'a vu dans la définition du concept de handicap, tiennent une place prépondérante dans la création de situations handicapantes pour les personnes ayant des incapacités ou des difficultés à effectuer des actes de la vie courante. On peut donc s'interroger sur le paradoxe de cet objectif qui est de faire en sorte que les personnes se rapproche le plus possible des normes d'une société qui crée elle-même le statut et les difficultés de ces personnes. On en revient enfin à la légitimité qu'on les professionnels de l'action médicosociale, que sont les médecins, à aider à l'autonomie des personnes âgées ou en situation de handicap. Il est important de dire qu'en posant cette question, nous ne remettons pas en cause le bien fondé de leur action, cependant, la définition du concept d'autonomie impose de s'interroger sur la nature de l'autonomie acquise, est-ce une autonomie véritable? (si l'on s'en tient à la définition des dictionnaires) ou le but est-il de permettre aux personnes d'intégrer des savoirs-faire, des savoirs-être nécessaires à leur intégration dans la société dans laquelle elles vivent?

### **I.3.6. L'apport de la biologie:**

Dans le domaine de la biologie, la définition de l'autonomie ne concerne pas que l'individu mais aussi le milieu dans lequel il évolue. Dans cette discipline, c'est l'autonomie par rapport à son environnement qui différencie le vivant des objets inanimés. La base de cette théorie est que les êtres vivants ont une activité interne autonome et cela leur permet d'agir selon leurs propres règles et cela, en rapport avec leur milieu. On peut expliquer cette théorie en prenant l'exemple de l'être humain: l'homme se doit d'évoluer et de respecter le milieu dans lequel il vit car il en a besoin pour trouver de quoi subvenir à ses besoins (par exemple se nourrir, boire, ...). Cependant, une fois qu'il s'est nourri, il devient, temporairement, indépendant vis-à-vis de son milieu car la nourriture qu'il a consommé est transformée en nutriments dont le corps humain a besoin pour survivre. C'est dans cette relative indépendance au milieu que réside l'autonomie de l'homme et donc, ce qui le différencie de l'inerte. On pourrait comparer

ce processus à celui qui fait avancer une machine. Prenons comme exemple une voiture, lorsque le réservoir est plein, elle n'a pas besoin du milieu pour pouvoir avancer. Cependant, et c'est là que réside la différence elle ne peut pas, une fois tout le carburant utilisé, se réapprovisionner seule et dépend de l'homme pour cette action. Le fait de se suffire à elle-même durant un certain temps sans intervention extérieure n'est pas désigné par le terme autonomie mais c'est la définition de l'autarcie.

Deux chercheurs chiliens, Humberto Maturana (biologiste, cybernéticien et philosophe) et Francisco Varela (biologiste, neurologue et philosophe), qui ont beaucoup travaillé sur des théories telle que la biologie de la perception, la biologie de la cognition, la biologie de l'amour ou encore l'énaction (ou cognition incarnée), ont développé le concept d'autopoïèse (du grec *auto* « soi-même » et *poïesis* « génération, création ») qui décrit le fait de se maintenir, de se définir soi-même.

Les travaux de ces chercheurs étant d'une grande complexité et n'étant pas spécialiste en ce qui concerne la biologie, nous avons préféré nous référer en grande partie au livre de Philippe Weber intitulé: *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*, et plus particulièrement au chapitre 4 de ce livre, l'émergence de l'autonomie (p.95 à 109) qui fournit une analyse des travaux de Varela, notamment de son livre intitulé: *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, et essaye de transposer cette approche biologique de l'autonomie au travail social et à l'étude des systèmes sociaux.

Varela distingue deux systèmes qui s'opposent. D'un côté l'autonomie, qu'il définit comme la loi interne, la production de soi, de son identité (on peut en tirer une petite définition: être autonome, c'est posséder une identité propre et auto-définie). De l'autre côté, ce qu'il appelle la commande, ou la loi externe, « *les systèmes entrée/sortie* » (*Autonomie et connaissance*, p.7) soit la définition par l'autre: l'allonomie. Le système de la commande représente le système le mieux connu car il est prépondérant dans les sociétés modernes. Il est caractérisé par le système entrée/sortie: d'un côté une entrée est traitée par une machine, de l'autre une sortie avec un résultat (...) si le résultat est insatisfaisant, la commande considère qu'il y a une erreur (P. Weber: *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*, p.100). Weber écrit que ce système de la commande est parfaitement illustré par l'ordinateur, qui considère une information comme une instruction. Cependant, Weber estime que ce système est insuffisant pour expliquer des systèmes naturels, vivants ou sociaux.

Dans les systèmes autonomes, le but n'est pas de donner un résultat, il n'y a d'ailleurs

pas d'autre but que celui de conserver son identité. Les travaux de Varela et Maturana sur les cellules du vivant, et plus précisément les cellules eucaryotes, leur ont permis de développer leur théorie de l'autopoïèse. Pour eux, une cellule existe parce qu'elle a une identité. Elle distingue ce qu'elle est de ce qu'elle n'est pas: son environnement. Ils considèrent que cette identité de la cellule est créée par la frontière avec l'environnement, ce qu'ils appellent la clôture opérationnelle. Varela écrit à la page 12 de *Autonomie et connaissance*: « *Tout système autonome est opérationnellement clos* ». Il précise aussi que cette clôture n'est pas une fermeture car le système continue d'avoir des échanges avec son environnement.

Varela explique aux p. 21 et 22 de son livre comment la clôture se crée: « *Une cellule émerge de la soupe moléculaire en définissant et en spécifiant la frontière qui la distingue de ce qu'elle n'est pas (autrement dit sa membrane). Toutefois, cette spécification des frontières se fait à travers des productions de molécules, qui nécessitent la présence même de ces frontières. (...) La chaîne des opérations se referme, produisant une clôture opérationnelle, où les résultats de la production se retrouvent au même niveau que les agents de la production* » « *De cette clôture découle une organisation propre générant sa propre organisation et ses propres frontières qui impliquent l'émergence d'une cohérence intime.* » (P. Weber: *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*, p.102).

Pour plus de facilité, on peut résumer ainsi: pour exister, une cellule doit avoir une identité, être différenciée de ce qu'elle n'est pas. Cette identité est créée par la *clôture opérationnelle*. Cette clôture est créée par les molécules constitutantes de la cellule qui ont elles-mêmes besoin de la clôture pour pouvoir être générées. C'est un peu comme la métaphore du serpent qui se mord la queue. La production de molécule engendre la création de la frontière qui permet la création de molécules et le tout en rapport avec l'environnement externe.

Ces travaux de biologistes tendent à définir l'autonomie du vivant en général. Or, ce qui nous intéresse dans cette recherche, concerne plutôt l'autonomie de l'individu en lui même et plus précisément l'autonomie de l'individu dans un système social. C'est pourquoi nous allons maintenant nous intéresser à la définition de l'autonomie dans le domaine du travail social afin de voir si les écrits paru dans ce domaine apportent d'autres réponses à certaines questions.

### I.3.7. Travail social et autonomie:

#### Weber:

Tout d'abord, et cela pour un souci de continuité dans le déroulement de ce concept, nous allons nous concentrer sur la définition du concept d'autonomie dans le travail social de Philippe Weber. En effet, pour définir ce concept, il s'est appuyé sur les travaux de Francisco Varela et a transposé les résultats biologiques à des systèmes sociaux. Au préalable, il nous faut rappeler les mises en gardes de Weber lui même concernant la transposition du concept d'autopoïèse aux systèmes sociaux. Dans le sous chapitre: Frontières et production du système social, tirés de: *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*, weber explique pourquoi l'autopoïèse ne peut pas caractériser des systèmes sociaux: « *Bien que les systèmes sociaux puissent présenter des analogies avec les systèmes vivants, ce ne sont pas formellement des systèmes autopoïétiques. L'autopoïèse implique la production de composants (par exemple chimiques). Or les systèmes sociaux ne produisent pas de composants au sens strict et encore moins de composants constituant des "frontières typologiques", c'est à dire des frontières identifiables, qui délimitent l'espace physique du système. Dans le domaine social, nous parlerons donc de système autonome.* » (P. Weber: *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*, p.103).

Cela dit, Weber a utilisé la définition de l'autonomie de Varela (voir *la clôture opérationnelle* de Varela) afin de définir ce que peut être l'autonomie dans le travail social. En effet, pour Weber, il faut « *appréhender le système social par sa clôture opérationnelle, puisque parler de la clôture du système, c'est parler de son autonomie* » (P. Weber: *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*, p.103). Une citation de Goffman peut appuyer cette position de Weber: « *Une organisation sociale est un lieu entouré de barrières s'opposant en permanence à la perception, dans lequel se déroule une activité de type déterminée.(...) À l'intérieur d'une organisation sociale, on trouve une équipe d'acteurs qui coopèrent pour présenter à un public une définition donnée de la situation.* » (E. Goffman: *La mise en scène de la vie quotidienne*, T.1, Les éditions de minuit, Paris 1973 (première édition en 1956), p.225 in P. Weber: *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*, p.103). « *Parler de barrières, de clôtures, de frontières, revient à parler de limites, limites qui constituent le cadre de l'organisation sociale* » (Max Weber: *Economie et sociétés*, Plon, Paris, 1995 (première édition en 1922), p.86 in P. Weber: *L'intervention du*

*travailleur social, dynamiser les pratiques*, p.103). Weber fait ensuite remarquer que la définition de ces limites va dépendre du choix que fait l'observateur du système, ces limites n'étant pas matérialisées.

Ensuite, Weber cite les travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann: *La construction sociale de la réalité* (Méridien Klincksieck, Paris, 1994 (première édition en 1966)). Dans ces travaux, Berger et Luckmann évoque la nature de l'environnement de l'Homme. Ils font remarquer que si chaque espèce animale possède un environnement spécifique (environnement déterminé par l'équipement biologique de ces espèces (exemple: leurs bras démesurés permet aux gibbons d'être particulièrement à l'aise dans les forêts de grands arbres)), l'homme en possède pas d'environnement propre et est relativement mal équipé biologiquement parlant. Ce constat fait, Berger et Luckmann décrivent la relation de l'homme avec son environnement comme une ouverture au monde. En effet, l'homme s'est installé sur la plus grande partie du globe et, de plus, a réussi à produire un environnement socialement structuré afin de compenser la faiblesse de sa propre « constitution biologique » (P. Weber: *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*, p.104).

Cependant, « « cette production est toujours, et par nécessité, une entreprise sociale » car il serait impossible qu'il se développe seul en tant qu'homme. Il évolue par conséquent dans un environnement social qu'il crée avec d'autres, monde déterminé par des coutumes, une culture, des règles, des lois. Et cette ouverture doit aussi être considérée comme une « fermeture relative au monde » » (P. Weber: *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*, p.104).

Weber rapproche donc les notions de *clôture opérationnelle* de Varela, les *barrières* de Goffman et la *fermeture relative au monde* de Berger et Luckmann et explique que, comme on l'a vu dans les travaux de Varela, c'est de tout ceci que va « émerger un domaine de comportement autonome ».

Toutefois, la frontière d'un système social n'est pas matérielle, comme celle de la cellule eucaryote de Maturana et Varela, et ne peut donc pas être identifiée physiquement. Pour la percevoir, Weber explique qu'il faut considérer qu'elle ne fait partie ni du système, ni de l'environnement. C'est un espace entre les deux, créé par le système lui-même lorsque celui s'est différencié de son environnement. On retrouve donc l'autopoïèse de Varela appliquée aux systèmes sociaux. C'est donc sa limite qui donne son identité au système et donc son caractère autonome.

On remarque là quelque chose d'important pour la compréhension du concept d'autonomie et que l'on avait déjà vu, c'est que l'autonomie en se fait qu'en altérité, qu'en relation avec l'Autre. En effet, comme on vient de la voir, c'est sa frontière qui donne son caractère autonome au système social. Or, qu'est-ce qu'une frontière à part une séparation d'avec l'autre, l'étranger, ce que l'on n'est pas? Le fait d'être autonome du point de vue d'un système social réside donc dans sa capacité à se définir par rapport à l'autre, à se différencier. L'autonomie, c'est donc pouvoir se fermer à l'extérieur. On peut néanmoins amener une certaine nuance à cette dernière affirmation, nuance écrite par P. Weber à la page 104 de *L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques*: « Il faut cependant toujours et encore rappeler que “clôture” ne signifie pas “fermeture”, il y a échange avec l'environnement. Cette remarque peut avoir des implications importantes –politiques, philosophiques et éthiques – surtout en cas d'extrapolation aux systèmes sociaux car prôner la fermeture du système social pourrait mener à des dérives sectaires, voire totalitaires. ».

Pour conclure avec les travaux de Weber, nous pouvons citer la conclusion à son chapitre sur l'autonomie car cela nous paraît être une bonne définition de l'autonomie dans le système social:

*« L'autonomie est le fondement de la dignité humaine. Paradoxalement, elle se construit dans la relation à l'autre. L'altérité se présente alors comme une limite – le non-soi –, qui devient elle-même moteur de cette autonomie. La thèse de la clôture opérationnelle de Varela nous aide à mieux comprendre les processus autonomes des systèmes vivants et sociaux qui ont leur comportement propre. Cela veut dire que leur but n'est pas programmé de l'extérieur, mais par l'organisme lui-même, qui se produit dans la relation à son environnement, qu'il réinterprète pour lui donner sens. ».*

### **Bartier-Borawski:**

Dans son article sur le concept d'autonomie, Corinne Bartier-Borawski consacre la moitié à l'autonomie en service social. Elle donne sa définition d'une personne autonome du point de vue des assistants de service social qui est: « ... une personne autonome (...) arrive à se “débrouiller”, à faire face à ses responsabilités familiales ou sociale: élever ses enfants, s'occuper de la gestion du budget, faire face aux nombreuses tâches d'un ménage...donc elle sait “prendre sa vie en main”, la diriger; cela veut dire aussi, face à une difficulté momentanée ou plus durable, qu'elle trouve des solutions par elle-même. » (C. Bartier-



Borawski: « le concept d'autonomie » in *La revue française de service social*, p.30/31). Lorsque l'on lit cette définition, on voit que le point de vue a complètement changé. L'autonomie n'est plus associée à la liberté, à l'indépendance mais, au contraire, à la responsabilité et à l'aptitude à remplir correctement le statut et le rôle social que l'on a. En faisant cette définition, C. Bartier-Borawski pose deux questions: « ...comment l'autonomie du "client" va intervenir dans la relation professionnelle: à partir du moment où le service social intervient, cela signifie-t-il que l'autonomie de la personne est limitée? En allant plus loin, l'action du service social risque-t-elle elle-même de la restreindre? » (C. Bartier-Borawski: *La revue française de service social*, p.31).

Cette définition nous donne un début de réponse à la question que nous nous étions posé plus haut: la finalité de l'aide à l'autonomie est-elle de rendre les gens autonomes au sens strict du terme (quitte à engendrer une remise en question par ces derniers de la société qui les a rendu plus autonomes)? Ou bien est-ce de leur faire acquérir les normes comportementales admises par la société?

Il semble que, si l'on se fie à la définition de cet auteur, l'autonomie visée par le service social est une autonomie qui permettra aux gens de savoir comment se comporter, comment s'intégrer à la société afin de pouvoir évoluer dans cette société sans une aide extérieure.

D'ailleurs, à la page 32 de *La revue française de service social*, C. Bartier-Borawski écrit: « Certains auteurs ont considéré ces dernières années que le travail social a pour objet notamment, d'adapter et d'intégrer des populations plus ou moins marginales à une culture dominante, et a donc un rôle de contrôle social. Sans, en ce qui me concerne, vouloir réduire le service social au contrôle social, il me semble cependant que ce dernier sera pour une part inéluctable dans certaines situations professionnelles. ».

Elle écrit plus loin (à la page 33) que certaines actions du service social peuvent paraître contraire à l'autonomie des personnes et elle précise « terme pris dans le sens de liberté individuelle ». Et elle explique, avec l'exemple d'une décision de retirer un enfant de sa famille pour cause de maltraitance, que si cette action restreint l'autonomie des parents (la liberté de maltraiter leur enfant), elle se fait dans l'intérêt de l'enfant et dans l'objectif de favoriser son autonomie future. Elle précise ensuite qu'une action peut être menée auprès des parents afin de les aider à être à nouveau autonome et à remplir leur rôle de parent. On retrouve là l'idée que l'autonomie (dans le sens pratique du terme) dans nos sociétés moderne est associé non pas à la liberté mais à l'attribution et au respect de rôles sociaux.

Néanmoins, bien que l'autonomie soit considérée, par le travail social comme la capacité à s'adapter aux normes de la société dans laquelle on vit, C. Bartier-Borawski considère que « (...) *toute personne possède elle-même une certaine autonomie: c'est celle là qu'il faut découvrir, préserver, voire développer* » ( *La revue française de service social*, p.34). Elle met ensuite en garde contre la logique d'assistance qui voudrait que l'assistant de service social fasse les choses à la place du client pour plus de facilité ou de rapidité car l'objectif des assistants de service social est d'aider à atteindre le plus d'autonomie possible. Or, la base de l'autonomie c'est de faire soi même les choses, de ne pas attendre ni d'accepter l'intervention extérieure. Il faut bien noter que faire une demande d'aide ne remet pas définitivement en cause l'autonomie de la personne mais est avant tout un moyen d'en retrouver une nouvelle plus tard.

Dans cet article, C. Bartier-Borawski s'interroge principalement sur la manière de respecter l'objectif d'autonomie des personnes sans tomber dans le piège de l'assistanat. Elle donne, dans sa réflexion, un élément de réponse à la page 36: « *Pour que l'autonomie soit bien un objectif et pour l'atteindre, il faut reconnaître et mettre en pratique le principe que le CLIENT est bien un ACTEUR SOCIAL se DÉTERMINANT et s'ADAPTANT. Il est le SUJET DE SA PROPRE PROGRESSION.* »

Cette phrase est très importante car elle met en lumière que, même si les individus composant nos sociétés sont soumis à des règles extérieures à leur propre volonté, ils restent malgré tout autonomes dans la manière dont ils évoluent au sein de ces mêmes sociétés. L'autonomie des individus est donc bien la finalité du travail social car, si l'on se réfère au point de vue de Corine Bartier-Borawski, la logique d'aide peut amener une personne à faire ce qu'elle a à faire mais seul sa volonté personnelle lui permet d'y arriver. Elle met aussi en garde contre le trop d'aide qui peut mener à l'assistance qui est tout sauf une aide à l'autonomie. Nous pouvons tirer une définition de l'autonomie vue par le travail social: l'autonomie est la capacité d'une personne à volontairement respecter le statut et le rôle social qu'elle possède et à faire tout ce qui est possible afin de respecter les engagements pris envers les autres (sa famille par exemple). Cette définition de l'autonomie n'est donc pas en rapport avec la liberté individuelle pure mais plutôt avec la volonté personnelle d'évoluer dans une société donnée et de respecter les règles, collectivement établies, qui y sont en vigueur.

Toutes ces disciplines ont apporté leur “grain de sable” à la définition du concept d'autonomie. On peut résumer ces apports afin d'en tirer une définition de ce concept la plus claire et complète possible.

Tout d'abord, il semble que l'autonomie soit souvent associée aux notions d'indépendance et de liberté. Cependant, Claude Hamonet, professeur en médecine physique et de réadaptation, a défini la notion d' « *autonomie sans indépendance* » dans son livre *Les personnes handicapées* (PUF, Paris, 2007 (première édition en 1990)). il prend l'exemple d'une personne en fauteuil roulant afin de l'expliquer. Sa théorie est que cette personne est mise en situation de handicap lorsqu'elle n'est pas sur son fauteuil roulant. Cependant en l'utilisant, elle devient autonome dans ses déplacements. Cette autonomie est due à l'utilisation de cette aide matérielle: elle est donc dépendante de son fauteuil mais autonome pour se déplacer (n'ayant plus besoin d'aide pour effectuer cette action).

On voit donc que l'autonomie n'est pas forcément un synonyme d'indépendance.

Par contre, l'autonomie est bien liée à la notion de liberté car comme l'explique la philosophie, la vertu d'un homme et l'accession au bien moral nécessite de conduire sa vie librement sans contrainte extérieure. Cette discipline introduit néanmoins une nuance dans la mesure où, vivant en société, l'homme voit son autonomie restreinte par le respect de règles commune (bien qu'idéalement choisies collectivement).

Pour la sociologie, la communication est le facteur déterminant de l'autonomie car c'est en discutant de manière franche et ouverte que l'homme peut atteindre un consensus autour de la mise en place des règles communes. Un autre apport est que l'autonomie naît dans le rapport à l'autre. Pour Castoriadis, l'autonomie de l'individu et celle de la société vont de paire. C'est leur capacité de s'ouvrir à l'autre qui leur permet de s'adapter et d'atteindre l'autonomie. Il pense que l'autonomie ne peut pas être définie qu'en rapport avec l'individu seul. Pour lui, l'autonomie n'est pas le fait de ne suivre que ses propres règles mais plutôt d'élaborer des règles avec les autres personnes vivant autour de soi.

Enfin, Goffman introduit la notion d'institution totale qui est que la conséquence d'une institution qui réglemente trop la vie des personnes vivant ou travaillant en son sein, est la perte d'identité de ces mêmes personnes. Or, l'identité est ce qui différencie une personne de ce qu'elle n'est pas, ce qui lui permet de choisir librement les règles auxquelles elle veut se soumettre, en bref ce qui fait son autonomie.

La psychologie s'est plutôt attelée à définir les processus qui mènent au développement, ou non, de l'autonomie dans la vie d'adulte. Pour cette discipline, si les contraintes extérieures sont trop intenses lors de l'enfance, cela engendre une méfiance envers le monde extérieur et donc freine l'accession à l'autonomie. Il faut s'efforcer d'atteindre un équilibre entre la liberté et la contrainte pour permettre aux individus de mieux pouvoir s'adapter au monde et donc de pouvoir faire des choix libres.

La médecine voit l'autonomie comme une indépendance fonctionnelle. Une personne autonome doit maîtriser des savoirs-faire et des savoirs-être afin de s'intégrer à la société dans laquelle elle vit. L'autonomie est l'objectif du travail des médecins et la pensée dominante est que le handicap peut être résorbé par une intervention médicale (chirurgicale, thérapeutique ou médicamenteuse). La définition de l'autonomie de la médecine est donc qu'elle correspond plus à l'adaptation qu'à la liberté. Il faut que la personne acquiert des savoirs-faire qui vont lui permettre de coller aux normes admises par la société.

La biologie, elle, définit l'autonomie du vivant. C'est le fait qu'une entité arrive à se distinguer de ce qu'elle n'est pas, en créant une frontière, la *clôture opérationnelle* de Varela, ce qui engendre la création de son identité. C'est en cette identité que réside l'autonomie.

Dans le domaine du travail social, la définition de l'autonomie est qu'elle en se construit pas individuellement. L'homme, vivant dans une société, ne peut pas se développer seul. Weber donne sa définition de l'autonomie et elle nous paraît correspondre à la définition de ce que peut être l'autonomie des individus, visée par nos sociétés modernes, définition qui dit que l'autonomie, dans la vie réelle, n'est pas la liberté de s'autogouverner, mais de créer un environnement social qui nous permet d'évoluer collectivement et le plus stablement possible. Weber, donc, dit: « *L'autonomie est le fondement de la dignité humaine. Paradoxalement, elle se construit dans la relation à l'autre. L'altérité se présente alors comme une limite – le non-soi – , qui devient elle-même moteur de cette autonomie. La thèse de la clôture opérationnelle de Varela nous aide à mieux comprendre les processus autonomes des systèmes vivants et sociaux qui ont leur comportement propre. Cela veut dire que leur but n'est pas programmé de l'extérieur, mais par l'organisme lui-même, qui se produit dans la relation à son environnement, qu'il réinterprète pour lui donner sens.* ». On voit bien, dans cette définition, que si le côté liberté individuelle est présent, il est nuancé par la phrase « *qui se produit dans la relation à son environnement* ». cette phrase nous explique que c'est dans les échanges réciproques avec l'environnement que réside l'autonomie de l'homme,

autonomie qui n'est donc pas individuelle mais collective et sociale.

Corinne Bartier-Borawski définit l'autonomie et l'on peut résumer ainsi sa pensée: l'autonomie est la capacité d'une personne à volontairement respecter le statut et le rôle social qu'elle possède et à faire tout ce qui est possible afin de respecter les engagements pris envers les autres (sa famille par exemple). Cette définition de l'autonomie n'est donc pas en rapport avec la liberté individuelle pure mais plutôt avec la volonté personnelle d'évoluer dans une société donnée et de respecter les règles, collectivement établies, qui y sont en vigueur.

On voit donc que l'autonomie se construit bien dans l'altérité, dans le rapport à l'autre et dans la vie en société librement consentie.

# Problématique et hypothèses

Les concepts de handicap, d'accompagnement et d'autonomie étant définis, quelques pistes de travail semblent émerger. Les premiers questionnements, qui sont apparus suite au constat d'échec de l'accompagnement des enfants handicapés dans le cadre du métier d'animateur, étaient:

« *Quelles sont les spécificités de jeunes ayant un handicap intellectuel?* »

« *Quels besoins ont-ils et que peut leur apporter un accompagnement adapté à ces besoins?* »

« *Quelles sont les modalités d'un accompagnement adapté à ces jeunes?* »

Ces questionnements nous amènent à une question centrale qui prend en compte la notion d'autonomie comme objectif de travail et regroupe les trois concepts fondateurs de cette recherche:

## **Quelles pratiques d'accompagnement mettre en place dans un but d'accession à l'autonomie de jeunes déficients intellectuels?**

Cette problématique s'inscrit dans une logique d'exploration du lien qui rattache l'autonomie à l'accompagnement dans le cadre d'un suivi médicosocial de jeunes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne.

Les hypothèses de cette recherche sont en lien avec la problématique et sont développées en trois points:

- Les personnes en situation de handicap nécessitent un accompagnement spécialisé, adapté pour développer leur autonomie.
- Les jeunes en ont d'autant plus besoins qu'ils sont dans leur période d'apprentissage et que les automatismes qu'ils développent maintenant resteront durant leur vie entière.
- Le développement de leur autonomie est nécessaire pour s'épanouir dans leur vie future.

Cette étude va être axée sur l'analyse du lien entre accompagnement et autonomie en partant du point de vue de trois éducatrices en service d'éducation spécialisée et de soins à domicile et ce, dans le contexte de l'enfance et l'adolescence déficiente.

## II. Approche méthodologique

### ***II.1. le recueil des données***

Nous allons maintenant aborder la méthodologie choisie et présenter la phase d'enquête, les grilles d'analyse et l'interprétation des données collectées afin de donner une vision pratique et réelle de l'accompagnement mis en place sur le terrain et de l'autonomie visée dans le monde de l'enfance et de l'adolescence déficiente intellectuelle.

#### **II.1.1. Le terrain de recherche:**

Pour cette recherche, nous avons cherché un stage qui servirait de terrain d'observation en lien avec le sujet du mémoire. Le stage s'est effectué dans un SESSAD (Service d'Éducation Spécialisée et de Soins À Domicile) agrémenté déficience légère et moyenne. Ce service accompagne des enfants et des adolescents (de 3 à 20 ans) sur le temps scolaire (prise en charge dans les écoles (CLIS), collèges et lycées (UPI)) ce qui détermine les modalités et les objectifs de cet accompagnement. C'est un service qui regroupe plusieurs disciplines éducatives et médicales (éducateurs spécialisés, ergothérapeute, psychomotriciens, psychologues, kinésithérapeute, orthophonistes) ce qui permet d'optimiser l'accompagnement. En effet, l'organisation du travail entre les différents professionnels est facilitée par le regroupement dans une seule et même structure (ce qui n'est pas le cas des professionnels travaillant en libéral) et cela permet aux jeunes suivis par le SESSAD d'identifier facilement les accompagnateurs et de faire moins de déplacement pour les prises en charge.

Le travail dans cette structure a pour objectif l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être par les jeunes pris en charge dans un objectif d'autonomie et d'intégration scolaire et sociale dans le but, dans le futur, de donner à ces jeunes les moyens de vivre une vie la plus «normale» possible dans la société qui nous entoure.

### II.1.2. La posture du chercheur:

La posture du chercheur, dans le cadre du stage dans ce SESSAD, a été celle d'un observateur participant. Dans « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », (*Les Cahiers de l'Université de Perpignan* n° 31, 2000), Françoise Gadet décrit cette méthode ainsi:

*« L'observation participante est une posture qui procure d'excellents résultats : les données y gagnent, outre en authenticité, en qualité et en intérêt, en compréhensibilité du point de vue des acteurs ; et c'est un accès sans équivalent aux pratiques non officielles, sur lesquelles les observés ne diront rien à un enquêteur, qu'ils les trouvent trop banales ou trop peu légitimes. La durée de l'insertion finit par avoir pour effet d'assouplir la relation enquêteur/enquêté. Cependant, le coût est élevé pour le chercheur, en investissement de sa personne, de son énergie, de son temps ; et elle n'est pas non plus sans poser parfois des problèmes éthiques. »*

Le choix de cette posture s'est imposé de lui même de par le fonctionnement des éducatrices pour l'accompagnement des stagiaires habituels (étudiants apprentis éducateurs). L'adoption de cette posture avait pour objectif de recueillir des données directes (c'est à dire qui ne sont pas reconstituées à partir de témoignages ou d'entretiens) et d'approfondir les connaissances et la compréhension du travail de ces éducatrices et de leurs pratiques d'accompagnement. Durant ce stage de 4 mois, nous avons suivis les trois éducatrices travaillant dans ce SESSAD dans leurs prises en charge, mais aussi pendant les réunions du service visant à mettre en place l'évaluation et les objectifs à travailler pour chacun des jeunes suivis. La connaissance et la compréhension de ce domaine ont aussi été élargies par les différentes discussions informelles, avec les éducatrices mais aussi d'autres professionnels, sur des sujets tels que l'autonomie, le handicap, l'évaluation ou l'accompagnement. Durant ces quatre mois, l'observation des pratiques, officielles ou non, utilisées dans le processus d'accompagnement des jeunes a été complétée par la participation à certaines activités et ateliers mis en place par les professionnels du SESSAD (tels des ateliers cuisine, équithérapie ou des activités d'ordre scolaire (l'accompagnement se faisant sur le temps de l'école)). De plus l'observation des jeunes, au cours de ce stage, a permis une meilleure compréhension de la problématique de la déficience, en lien avec l'intégration scolaire et sociale de ces jeunes.



### II.1.3. Méthodologie de recueil de données et choix stratégiques:

#### L'entretien:

L'entretien est une méthode de recherche et de recueil de données qui complète bien l'observation.

Son objectif est différent dans la mesure où l'observation recueille des données directes et l'entretien vise à faire expliciter un certain nombre de choses par la personne interviewée.

Dans cette étude, nous avons privilégié l'entretien dit semi-directif. Cette méthode se situe entre l'entretien directif (questions demandant des réponses concises) et l'entretien non-directif (une question centrale est posée qui laisse une totale liberté de parole à l'interviewé sans interruption). Cette méthode est caractérisée par le fait de poser « *plusieurs questions au cours du dialogue (ou du monologue) tout en adoptant la technique, et l'attitude non-directives.* » (M.C. D'Unrug: Analyse de contenu De l'énoncé à l'énonciation, Édition Universitaire, 1974, p.83).

Nous avons privilégié cette méthode de recueil de données car l'objectif de l'entretien était l'explicitation des pratiques liées au développement de l'autonomie utilisées par les éducatrices du SESSAD. Le choix de cette méthode de l'entretien (qui convient à l'étude de l'individu ou de groupes restreints) se justifie par le fait qu'il conduit à «décrire» le contexte expérientiel, et il fait «parler sur» les pratiques. Il permet d'analyser le sens que les acteurs, ici des professionnels de l'éducation, donnent à leurs pratiques.

De plus, la connaissance limitée des pratiques éducatives dans le domaine de l'enfance déficiente imposait des questions larges. Ce choix permet de laisser les rênes à l'interviewée, d'explorer des thèmes non présent dans les questions tout en permettant à l'intervieweur de pouvoir recadrer le dialogue s'il dévie trop ou de demander des éclaircissements sur un point qui lui paraît important. De plus, n'ayant jamais effectué d'entretien auparavant, cette technique nous a permis de pallier ce manque de maîtrise des techniques d'entretien par l'instauration d'un dialogue (ce qui engendre une certaine liberté de paroles entre les deux interlocuteurs).

**L'échantillon:**

L'échantillon de personnes interviewées est composé de trois personnes. Ce sont deux éducatrices spécialisées et une monitrice-éducatrice.

Ce sont trois femmes qui ont entre 7 et 26 ans d'expérience en tant qu'éducatrices. Elles sont employées par le SESSAD dans lequel le stage a été effectué.

Les critères de sélections des interviewées sont:

- leur statut d'éducatrice
- leur fonction au sein d'une structure médicosociale accompagnant des jeunes déficient intellectuels.

Le choix de ne pas interviewer une personne exerçant ces fonctions dans une autre structure a été motivé par une contrainte temporelle (trop peu de temps à disposition pour rechercher un éducateur acceptant un entretien dans une autre structure). De plus, possédant déjà trois entretiens avec des personnes n'ayant ni la même formation, ni la même expérience, nous avons estimé que le nombre de recueil suffisait pour mener une enquête qualitative.

Un entretien supplémentaire a été effectué avec deux psychologues. Cependant, les personnes interviewées ont refusé l'enregistrement de l'entretien car elles ne souhaitent pas que leurs paroles soient enregistrées et utilisées telles qu'elles. Les réponses aux questions ont été prise en note. Cette difficulté montre bien l'importance d'expliquer clairement toutes les modalités de l'entretien (confidentialité, droit de rectification et de veto après retranscription et lecture). Cet entretien ne sera pas utilisé dans cette recherche pour cause de doute sur la fiabilité et l'exactitude des notes prises lors du dialogue.

**Le lieu des entretiens:**

Tous les entretiens se sont déroulés dans les locaux du SESSAD dans une pièce fermée pour respecter la confidentialité des propos enregistrés.

**Matériel utilisé pour l'enregistrement:**

Les trois entretiens ont été enregistrés par un enregistreur numérique.

Les données collectées lors de ces entretiens seront effacées dès l'étude terminée.

**Élaboration du guide d'entretien:**

C'est un outil ayant pour but le recueil de données. Il se présente comme un ensemble de questions précises servant de support, lors de l'entretien, à l'enquête qualitative de recherche par l'entretien semi-directif.

L'objectif de cet outil est de recueillir des informations nécessaires à la construction de notre travail. Les questions ont été choisies car elles permettent d'explorer des points qui nous semblent constitutifs de la recherche.

Les relances servent à l'intervieweur pour rebondir et discuter sur un sujet qui semble intéressant, recentrer l'interviewé ou demander des éclaircissements sur un point abordé par l'interviewé.

### **Les guides des entretiens:**

Les questions explorent les points qui nous semblent intéressants pour construire notre recherche.

#### **L'entretien d'Élodie, éducatrice spécialisée en SESSAD 23**

*En quoi consiste le métier d'éducateur spécialisé en SESSAD?*

*Est ce que vous avez des moyens, des outils, pas forcément des trucs formels, pas forcément une grille, pour évaluer le niveau d'autonomie des enfants, des jeunes qui sont suivis par le SESSAD?*

*Donc il n'y a pas un guide de bonnes manières, c'est quelque chose de très personnalisé?*

*Comment vous faites pour évaluer quand un enfant, selon vous, a atteint le niveau d'autonomie nécessaire à ne plus être suivi par le SESSAD? Il faut atteindre un certain niveau dans tous les domaines?*

*Est-ce-que vous pensez qu'il existe plusieurs types d'autonomies? Et si oui sur laquelle, ou lesquels travaille le plus un éducateur spécialisé?*

*Vous ne travaillez pas du tout sur l'autonomie dans la vie quotidienne?*

*Quels moyens utilisez-vous pour aider au développement de l'autonomie de ces jeunes?*

*Ces PPA, est-ce qu'y'a l'équivalent dans l'éducation nationale ou c'est vraiment propre au...?*

*Quelles pratiques éducatives souhaiteriez-vous mettre en place si vous aviez plus de moyens financiers, plus de liberté dans les choix d'activité, plus de temps ou si vous aviez plus de liberté dans le fonctionnement avec le service?*

#### **L'entretien de Sandrine, éducatrice spécialisée en SESSAD**

*En quoi consiste le métier d'éducateur en SESSAD?*

*Est ce que vous avez des outils, des moyens pour évaluer l'autonomie des jeunes que vous*

*suivez, l'autonomie de ces enfants?*

*Donc y'a pas d'équivalent à la MIF? C'est la Mesure de l'Indépendance Fonctionnelle. C'est surtout pour les adultes et les enfants qui sont handicapés moteur ou IMC (Infirme Moteur Cérébral), y'a pas pour des enfants qui sont déficients intellectuels? C'est un outil qu'ils utilisent pour calculer justement l'autonomie, l'indépendance: pouvoir faire certaines choses, avec aide ou sans aide? Quelle aide? Humaine ou technique?*

*Quel moyens utilisez-vous pour aider au développement de l'autonomie de ces jeunes?*

*C'est ciblé en fonction des compétences du jeune, personnalisé?*

*Pensez vous qu'il y ait plusieurs sortes d'autonomie? Si oui sur laquelle ou lesquelles pensez-vous travailler le plus?*

*Je m'interroge sur ce que toi tu aimerais mettre en place en tant qu'éducatrice, dans le SESSAD, si vous aviez plus de moyens financiers, plus de temps ou une autre organisation du travail?*

*Quand ils sortent, quand vous vous les suivez plus, ils vont où? Qu'est ce qu'ils font? J'imagine que ça change d'un jeune à l'autre, mais...?*

### **L'entretien de Camille, monitrice-éducatrice en SESSAD**

*En quoi consiste le métier d'éducateur spécialisé en SESSAD?*

*Les référents ASE c'est? Qu'est ce que ça veut dire?*

*Est ce que vous avez des outils pour évaluer le niveau d'autonomie atteint par les jeunes que vous suivez?*

*Quels moyens utilisez-vous pour aider au développement de l'autonomie des jeunes que vous suivez*

*Pensez vous qu'il existe plusieurs types d'autonomie et si oui sur laquelle ou lesquelles travaillez vous le plus?*

*Quel projet, quelle activité souhaiteriez vous mettre en place si vous aviez plus de temps, de moyens financiers, de choix d'activité ou dans le fonctionnement du SESSAD?*

### **Le déroulement des entretiens:**

Les trois entretiens ont été effectués dans les locaux du SESSAD dans lequel travaillent les trois éducatrices. Ils se sont déroulés en plusieurs phases. Tout d'abord, nous avons exposé le cadre de l'entretien (objectif de la recherche, objectif de l'entretien) et ses modalités (enregistrement, règles régissant l'entretien concernant la confidentialité, la retranscription,

l'analyse). Il est convenu que tout ce qui sera utilisé se fera avec l'accord de la personne.

Il est à noter que ces personnes ont répondu positivement à la demande d'entretien, se sont organisées afin d'être disponible et se sont soumis à cet exercice avec sérieux et enthousiasme.

Les entretiens ont duré vingt trois minutes pour le premier, vingt sept pour le second et vingt cinq pour le troisième.

Cette expérience montre l'importance de la phase d'élaboration des entretiens et de clarifier au maximum l'exposition des termes du contrat passé entre l'intervieweur et l'interviewé. L'objectif est de ne pas mettre les personnes interrogées mal à l'aise ou dans une situation de blocage par rapport à la nature de l'entretien (enregistrement).

### **La retranscription:**

Avec l'accord formel des personnes interviewées, chaque entretien a été retranscrit mot à mot en essayant de respecter au maximum les formulations, les temps de réflexion, d'hésitation (représentés par des points de suspension ... ) ainsi que les pauses correspondant à la ponctuation écrite.

Chaque interactions de l'intervieweur ou de l'interviewé sont repérables et classables chronologiquement. La personne interviewée est repérable par la majuscule du prénom éthiquement attribué (rapport à la règle de confidentialité) ainsi que le numéro de l'interaction: ex: pour Sandrine, S1 à S22. L'intervieweur est repérable par la minuscule associée au prénom de l'interviewée: ex: pour l'entretien de Sandrine, s1 à s20. Ces sigles sont complétés par le numéro de la ligne correspondant à l'interaction: par exemple S12 l.138.

La difficulté de cet exercice réside dans l'opposition des contraintes de fidélité et de lisibilité. Nous avons premièrement privilégié la fidélité lors de la retranscription initiale. Ensuite, lors des phases d'analyse et d'interprétation du contenu des entretiens, nous avons choisi de rendre plus facilement lisible en supprimant un certain nombre de mots en doublons, de blancs liés à une réflexion ou une hésitation ou encore de phrase inachevée ou interrompue.

Les trois entretiens ainsi que les tableaux d'analyse et de synthèse constituent le corpus et se retrouvent à la fin du mémoire.

## ***II.2. L'analyse de contenu***

L'analyse de contenu est une étape essentielle de la recherche en sciences sociales. Elle est régie par des règles incontournables pour assurer la fiabilité des informations contenues dans le corpus. Elle doit être fidèle au corpus (le codage permet de vérifier), auto-suffisante (un retour au corpus n'est pas nécessaire) et doit rendre compte de la plus grande partie du corpus. Ensuite, la réorganisation thématique des données permet de repérer les thèmes communs aux trois entretiens ainsi que les représentations individuelles et communes aux trois interviewés.

L'analyse de contenu possède quatre phases:

Dans un premier temps, les entretiens sont découpés en propositions (unité de sens qui se suffit à elle-même. Elles peuvent être composées d'un mot, d'une phrase ou de tout ou partie d'une interaction.) et recopiée en colonne dans un tableau.

Ensuite, les propositions sont regroupées dans un tableau et forment ainsi des séquences (ou des thèmes généraux).

Puis les séquences des trois entretiens sont comparées et regroupées dans des tableaux de synthèse (comportant ce qu'ont dit les personnes interviewées sur un même thème).

Enfin, l'interprétation est une analyse sémantique des données produites. Cette phase vise sélectionner les données susceptibles de créer du sens pour l'objet de la recherche et donc d'apporter des réponses aux hypothèses énoncées.

### **II.2.1. La présentation des données:**

Trois entretiens ont été menés dans le cadre de cette recherche. Ils se retrouvent tous dans leur intégralité en annexes.

#### **L'entretien d'Élodie:**

L'entretien a été effectué avec une femme d'une trentaine d'année (et possédant une expérience de 10 ans dans le domaine socio-éducatif), éducatrice spécialisée dans un SESSAD (Service d'Éducation Spécialisée et de Soins À Domicile). Cette structure accompagne des jeunes de 6 à 20 ans ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne et scolarisés en milieu ordinaire (dans des écoles, collèges et lycées non spécialisés) dans des

CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) ou des UPI (Unité Pédagogique d'intégration). La mission de cette structure est de soutenir l'intégration scolaire et sociale de ces jeunes en les accompagnant sur le temps de la journée scolaire. L'objectif du travail mené par les professionnels de ce SESSAD est l'autonomie des jeunes et leur intégration sociale.

L'entretien a eu lieu dans les locaux du SESSAD et a duré vingt trois minutes. Il a été enregistré avec l'accord d'Élodie Elle a aussi donné son accord pour l'analyse et l'utilisation de celui-ci dans le cadre de cette recherche.

#### **L'entretien de Sandrine:**

Cette femme d'une trentaine d'année, est éducatrice spécialisée depuis sept ans et travaille dans le même SESSAD qu'Élodie

L'entretien a eu lieu dans les locaux du SESSAD et a duré vingt sept minutes. Elle a donné son accord pour l'enregistrement l'entretien ainsi que pour l'utilisation de celui-ci dans le cadre de cette recherche.

#### **L'entretien de Camille:**

Cette femme d'une cinquantaine d'année est monitrice-éducatrice depuis vingt six ans. Elle travaille dans le même SESSAD qu'Élodie et Sandrine. Elle a notamment, dans le cadre de ce travail, définit l'autonomie pour avoir une réflexion sur la nature de son objectif de travail et réfléchir sur ses pratiques.

L'entretien a eu lieu dans les locaux du SESSAD et a duré vingt cinq minutes. Elle a donné son accord pour l'enregistrement et l'utilisation de l'entretien dans le cadre de cette recherche.

Il est à noter que les différences entre le parcours, l'expérience, la motivation et le point de vue de chacune de ces trois femmes à amené des spécificités dans les discours. C'est pourquoi il n'a pas été jugé nécessaire d'effectuer un entretien dans une autre structure.

### **II.2.2. L'analyse des entretiens:**

#### **Travail sur les propositions:**

Durant cette phase de la recherche, le premier travail a consisté à relire les entretiens afin d'identifier les propositions. Elles sont recopiées en colonnes les unes en dessous des autres. Ensuite les propositions ainsi identifiées sont regroupées en séquences.

Les trois entretiens ont été traités de cette manière.

Un exemple tiré de l'entretien d'Élodie apporte des éclaircissements sur cette méthode.

« je me suis fixé moi cet objectif pour cette enfant mais je le fais pas forcément avec les autres, ça dépend vraiment des contextes... » (E5 l.52)

« et puis des relations et des échanges qu'on a aussi avec la famille pour mieux cerner les besoins de l'enfants... » (E5 l.54)

« C'est vraiment au cas par cas. » (E6 l.56)

« Le but c'est d'amener l'enfant à faire des choix! Et pouvoir choisir l'orientation qui paraît la plus adaptée en fonction de ses capacités intellectuelles, scolaires, en le confrontant à la réalité des formations qui sont actuellement proposées dans le domaine de l'éducation nationale. Voir si le projet tient la route et l'amener, en se rendant compte de la réalité, à pouvoir faire des choix par lui même. » (E12 l.115)

« Un accompagnement constant, on travail vraiment sur l'individuel donc c'est propre aussi à chaque enfant. » (E14 l.125)

« enfin voilà en partant des besoins réels de l'enfant, on peut proposer diverses actions éducatives. » (E18 l.157)

« ce sont des critères d'évaluation qu'on adapte en fonction du profil de tel ou tel enfant. » (E4 l.38)

Cette suite de proposition permet l'analyse thématique entre les propositions et permet de dégager des thèmes récurrents et ensuite un raisonnement.

- L'accompagnement a un objectif d'autonomie et d'intégration scolaire et sociale.
- L'accompagnement est inscrit dans un contexte particulier (lien avec l'éducation nationale et avec la famille).
- L'accompagnement est personnalisé, individualisé.



– Prise en compte des capacités du jeune pour l'évaluation de sa progression.

Ces propositions sont regroupées dans une séquence «individualisation» avec d'autres propositions d'Elodie, de Sandrine et Camille.

### **Travail sur les séquences:**

À partir du travail sur les propositions, des séquences sont définies.

Les séquences sont des groupes de propositions correspondant à un thème récurrent parmi ces propositions.

Les séquences des trois entretiens sont rassemblées selon les deux concepts majoritairement développés dans ces entretiens: l'accompagnement et l'autonomie.

Concernant l'accompagnement:

**Dans l'entretien d'Elodie**, 8 séquences sont identifiées: le contexte – l'objectif – la définition du concept – l'individualisation – les pratiques – l'évaluation – les limites – les perspectives.

**Dans l'entretien de Sandrine**, 8 séquences sont identifiées: le contexte – l'objectif – la définition du concept – l'individualisation – les pratiques – l'évaluation – les limites – les perspectives.

**Dans l'entretien de Camille**, 7 séquences sont identifiées: le contexte – l'objectif – la définition du concept – l'individualisation – les pratiques – l'évaluation – les limites.

Concernant l'autonomie:

**Dans l'entretien d'Elodie**, 3 séquences sont identifiées: la définition du concept - la dimension concrète - la finalité.

**Dans l'entretien de Sandrine**, 5 séquences sont identifiées: l'émergence de l'autonomie – la définition du concept – la dimension concrète – l'accompagnement – les limites.

**Dans l'entretien de Camille**, 3 séquences sont identifiées: le public – la définition du concept – la dimension concrète.

Pour l'accompagnement, nous résumerons les 8 séquences suivantes:

- le contexte de l'accompagnement
- la définition du concept
- les objectifs de l'accompagnement
- l'individualisation du suivi

- les pratiques liées à l'accompagnement
- l'évaluation
- les limites
- les perspectives

Pour l'autonomie, nous résumerons les sept séquences suivantes:

- l'émergence de l'autonomie
- les spécificités du public
- la définition du concept
- la dimension concrète de l'autonomie
- les objectifs liés à l'autonomie
- les perspectives
- les limites

### **II.2.3. La présentation des grilles d'analyse:**

Les grilles d'analyse permettent la synthèse des séquences en croisant les trois entretiens.

Il est présenté comme un tableau contenant le discours des trois éducatrices disposé selon les différentes séquences. L'utilité de cette méthode réside dans le fait qu'elle permet un aperçu rapide du discours des trois éducatrices concernant une des séquences, de voir l'évolution de leur raisonnement simultanément et cela sans retour nécessaire au corpus.

Un exemple de cette grille d'analyse tiré du tableau de synthèse sur le concept d'accompagnement (en intégralité en annexe)

Séquence	Entretien Sandrine	Entretien Camille	Entretien Élodie
Objectif	<p><b>S2 I.21:</b> « on les accompagne pour viser l'intégration scolaire et sociale »</p> <p><b>S2 I.23:</b> « le but du jeu c'est de soutenir leur intégration scolaire principalement et sociale, »</p> <p><b>S20 I.243:</b> « ...là quand il sort on a plusieurs cas de figure: on a des jeunes qui ont un diplôme, soit un CAP, ou en tout cas la pratique du CAP... »</p>	<p><b>C2 I.9:</b> « ...le travail des éducateurs en SESSAD déficience intellectuelle, le principal travail que nous avons à faire c'est travailler l'autonomie et l'accompagnement de la personne handicapée à l'école pour essayer qu'il soit le mieux possible dans l'école,... »</p> <p><b>C2 I.13:</b> « ...un travail aussi au niveau de la socialisation et un travail sur l'autonomie... »</p> <p><b>C4 I.50:</b> « Donc voilà on doit veiller à ça, à cette bonne intégration au sein de l'école, sur le plan social... »</p>	<p><b>E1 I.17:</b> « voilà pouvoir répondre à des attentes de l'équipe pédagogique »</p> <p><b>E1 I.15:</b> « Et dans ce cadre là notre rôle, notre mission principale à nous en tant qu'éducateur c'est de soutenir les enfants dans leurs apprentissages, de voir qu'ils sont bien intégrés au niveau de l'école »</p>

Chaque séquence est ensuite analysée thématiquement et divisée en sous thèmes créateur de sens. Les propositions sont étudiées et classées dans des thèmes (séquences), et selon les sous thèmes auxquelles elles se rapportent. Les thèmes sont classés en fonction de leur ordre dans les entretiens. La même méthode a été utilisée pour l'analyse des deux concepts, l'accompagnement et l'autonomie.

Le peu d'informations concernant le troisième concept de la recherche, le handicap, montre que ce concept n'est pas fondateur du travail de ces éducatrices. Il est le contexte dans lequel elles travaillent chaque jour. Il définit le cadre de leur action globale mais pas leurs actions quotidiennes, individuelles ou collectives. Le tableau de synthèse des discours des trois éducatrices concernant ce concept est reporté en annexe. Cependant, la contribution de ce tableau à la compréhension de ce concept ne nous semble pas suffisante pour l'analyser plus avant. Les données recueillies ne sont donc pas traitées dans cette recherche.

### III. Analyse des données

Le résultat de l'analyse des trois entretiens permettra une meilleure compréhension de la pratique des professionnelles en rapport avec les concepts développés dans la première partie de cette recherche. Il permettra de plus de confirmer ou d'infirmer les hypothèses voire de faire émerger un concept inattendu et de dégager quelques perspectives.

Le concept de handicap établit le cadre du travail des éducatrices et, par la même occasion constitue le contexte de cette recherche. Il a été développé et défini dans la première partie du mémoire et ne sera donc pas traité ici.

Nous traiterons donc maintenant, les concepts d'accompagnement dans le domaine socio-éducatif et l'autonomie comme objectif de vie.

#### ***III.1. L'accompagnement en milieu socio-éducatif:***

##### **Le contexte de l'accompagnement:**

L'accompagnement, dans cette recherche, est un processus qui permet aux éducatrices de mettre en place un certain nombre de pratiques visant au développement de l'autonomie des jeunes suivis par le SESSAD. Ce processus est inscrit dans un contexte social, légal, scolaire, professionnel, familial et est défini par le fonctionnement du SESSAD. En effet, l'accompagnement est défini selon plusieurs éléments et contraintes décrits par les trois éducatrices. La première de ces contraintes est la loi qui régit l'accompagnement dans le milieu du travail médicosocial (loi du 2 janvier 2002 et loi du 11 février 2005). Elle oblige à personnaliser l'accompagnement: « *c'est répondre à la loi récente, qui consiste à mettre la personne accueillie au cœur de tout le dispositif avec son projet de vie.* » (S10 l.121)

La législation définit aussi les modalités de l'accompagnement proposé par Elodie, Sandrine et Camille:

la période , la durée et le lieu de la prise en charge:

« le travail d'éducateur dans le SESSAD où je travaille consiste principalement à accompagner les enfants que l'on suit, sur le plan scolaire. » (S2 1.20), « on intervient sur leur lieu de scolarisation... » (S2 1.22), « intervenir sur la journée (...) on intervient pas comme en internat, en soirée ou sur des weekends! » (S3 1.31), « dans le quotidien de leur vie scolaire (...) et de leurs activités extra scolaires... » (S3 1.37).

« on intervient de manière ponctuelle entre guillemets dans la vie de l'enfant. De manière récurrente, c'est une fois par semaine en moyenne. » (E18 1.163), « sur le lieu scolaire et au niveau du service de soin, le mercredi matin donc en extra-scolaire. » (E2 1.20)

#### le public accueilli:

«...le SESSAD est un service d'éducation et de soins à domicile, on suit des enfants qui nous sont orientés par la maison départementale des personnes handicapées la MDPH. Donc pour lesquels on a une notification de suivi » (E1 1.4)

« c'est un SESSAD qui accueille des enfants de 6 à 20 ans » (C2 1.7)

« les jeunes qu'on peut suivre de la maternelle jusqu'à l'UPI lycée, parce que notre agrément est un suivi pour les enfants de 6 à 20 ans » (E10 1.9)

L'accompagnement dans cette structure, est défini par les jeunes qui y sont pris en charge. En effet, le public déficient n'a pas les mêmes capacités qu'un public sans difficultés.

« ce sont des enfants qui ont de grosses difficultés d'abstraction » (E14 1.126)

« ce sont des enfants qui sont scolarisés en milieu ordinaire, qui dépendent de l'éducation nationale. Soit dans des classes spécialisées des CLIS ou en UPI pour le collège ou dans des classes dites normales entre guillemets. » (E1 1.5)

#### Le partenariat:

Un partenariat est un système qui regroupe des professionnels ou des structures (ce que l'on appelle les sous-systèmes) autour d'un même projet. Il se forme lorsqu'il y a un besoin, lorsqu'il y a un problème à résoudre. L'objectif du partenariat est donc de combler le besoin ou de résoudre le problème. C'est pourquoi il rassemble des professionnels venant de disciplines différentes et complémentaires. Un partenariat peut se terminer de différentes manières. Soit le problème à la base de sa création est résolu (il n'a dès lors plus lieu d'être), soit les partenaires fusionnent pour former un nouveau système à part entière. Un partenariat ne se termine pas lorsque l'un des partenaires le quitte, il y survit. Si l'une des deux conditions n'est pas remplie, le partenariat continu d'exister.

Dans le cas de ce SESSAD, on peut identifier deux partenariats:

le partenariat interne que forme le SESSAD en lui même et le partenariat qu'il forme avec l'éducation nationale, la famille du jeune ainsi que d'autres structures et professionnels de l'action sociale et medico-sociale.

Le premier regroupe plusieurs professionnels dans le but de proposer un accompagnement complet et diversifié aux jeunes ayant une déficience intellectuelle et ce, dans une seule et même structure.

*« c'est un travail avec et auprès de l'équipe » (S2 1.24)*

*« ...on travaille avec le reste de l'équipe » (C2 1.14)*

*« la kiné du service » (C15 1.172)*

*« on fait partie d'une équipe » (E18 1.167)*

*« faire un gros travail de coordination aussi avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire » (E1 1.10)*

*« on travaille aussi avec des orthophonistes, kiné, assistantes sociale, psychomotriciennes, ergothérapeutes, (...) les psychologues, ...voilà donc c'est un gros travail de lien avec l'ensemble avec l'équipe interne au SESSAD » (E1 1.11)*

Le second regroupe plusieurs entités, dont le SESSAD, qui prennent part à l'accompagnement du jeune et dans l'objectif de coordonner les objectifs et l'accompagnement.

En plus du SESSAD, ce partenariat rassemble:

– L'Éducation Nationale( qui est le partenaire avec le plus de masse critique étant donné que c'est sur son organisation du temps que s'effectue l'accompagnement des enfants:

*« c'est un travail auprès des partenaires extérieurs, de l'éducation nationale » (S2 1.24)*

*« ...on travaille avec les enseignants, » (C2 1.14)*

*« et puis aussi donc les différents partenaire l'éducation nationale en priorité.»E16 1.141: « Donc dans lesquels les différents partenaires interviennent, et à ce titre là, nous le SESSAD on en fait partie au même titre que (...) l'éducation nationale » (E1 1.14)*

– La famille, qui depuis quelques années a sa place aux côtés des décideurs concernant la prise en charge de leur jeune:

*« c'est à la fois un travail avec et auprès des enfants. » (S2 1.24)*

*« ...du désir porté par la famille aussi... » (S10 1.124)*

*« ...on travaille (...) avec la famille » (C2 1.14)*

*« en reparler avec la famille pasqu'on sait aussi y'a aussi tout le travail avec la famille » (C10 1.122)*

*« essayer d'accompagner la famille pour qu'elle ne soit pas trop présente auprès de l'enfant*

*et qu'elle le laisse un peu vivre. Et qu'elle lui laisse un peu de responsabilité pour que lui aussi, parce que ce travail là vient quand même beaucoup de la famille, le travail d'autonomie c'est principalement la famille qui est censé le donner... » (C10 1.125)*

*« Donc c'est un travail qui est intéressant pour ça, pour pouvoir travailler ça avec la famille ensuite. P'tet pasque la famille a pas pensé que son jeune pouvait le faire. Alors que en principe il peut savoir le faire! » (C10 1.133)*

La famille a une place prépondérante dans l'accompagnement du jeune vers l'autonomie. En effet, le SESSAD ne travaillant que sur le temps scolaire, l'autonomie dans la vie quotidienne ne peut être travaillée avec le jeune que lorsqu'il est à la maison. c'est donc à elle qu'il revient d'enseigner à son jeune les gestes et les actions de la vie quotidienne. Étant la Famille, elle a donc une place incontournable dans le processus d'accompagnement mis en place.

Parfois, il revient aux éducatrices d'accompagner la famille afin de les aider à accompagner leur jeune.

– La MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) qui détermine la prise en charge d'un enfant par le SESSAD ou une autre structure. Elle est aussi un organe de contrôle auquel les professionnels du SESSAD doivent rendre compte et envoyer un rapport sur le suivi effectué, chaque année:

*« ...on travaille avec (...) la MDPH » (C2 1.14)*

*« et puis aussi donc les différents partenaire l'éducation nationale en priorité, les familles et puis aussi la MDPH. » (E1 1.14)*

– D'autres partenaire occasionnels qui font aussi partie du processus d'accompagnement de certains jeunes:

*« c'est à la fois un travail avec et auprès des enfants et un travail avec et auprès de l'équipe et des partenaires extérieurs, de l'éducation nationale au centre de loisir du quartier, à l'association qui fait les vacances, à une asso qui fait du soutien scolaire, à la PMI de quartier enfin voilà tout les acteurs sociaux et éducatifs. » (S2 1.24)*

*« ...avec d'autres partenaires qui pourraient être aussi avec les enfants, c'est à dire les enseignants, les référents ASE... » (C2 1.14)*

*« ceux qui sont référent d'une famille et de jeunes qui ont été signalé en difficulté au niveau de leur famille. » (C3 1.22)*

*« ...pour certains jeunes qu'on considère un p'tit peu en danger, c'est signalé à une équipe qui va aller voir au sein de la famille ce qui s'y passe, et il y a une personne, qui est référente de cette famille et de la situation. En général c'est un éducateur, qui après en réfère à son équipe*

*et qui voit si ça va jusqu'à un retrait du jeune de la famille, ou s'il peut rester dans sa famille, toujours avec une aide. Donc ça ce sont des intervenants que l'on voit ou avec qui l'on travaille. » (C4 1.25)*

*« ...c'est ce genre de personne qu'on peut rencontrer en fonction du jeune et de ses difficultés. » (C2 1.18)*

Si on se fie aux caractéristiques du partenariat, celui-ci ne devrait pas disparaître car il y aura toujours des jeunes ayant une déficience. L'objectif de ce partenariat est d'aider au développement de l'autonomie de ces jeunes, de réduire leurs difficultés et ce qui les met en situation de handicap et cela dans le but qu'ils aient une vie la plus complète et riche possible. Ce partenariat est axé sur la personne déficiente. Cela montre que l'accompagnement du jeune est personnalisé.

### **L'individualisation du suivi:**

L'acquisition des savoirs-faire et des savoirs-être par ces jeunes est plus longue. C'est d'ailleurs la raison de l'agrément du SESSAD qui permet un accompagnement sur le long terme (il peut durer jusqu'à quatorze ans au total), dans le but d'accompagner les jeunes tout au long de leur période d'apprentissage. Cet accompagnement sur du long terme permet entre autre, de voir et d'analyser la progression de chaque jeune, du développement de ses capacités ce qui permet d'adapter le travail à ses besoins réels (le travail varie en fonction de l'âge, des capacités et des progrès du jeune).

*« notre travail sera d'essayer de faire évoluer le jeune à partir d'un endroit où il est. » (C4 1.57)*

*« le travail est complètement différent en fonction de l'âge de l'enfant » (E10 1.93)*

Cet aspect de l'accompagnement semble d'ailleurs être l'essentiel de ce qu'il faut savoir. L'individualisation du suivi est primordial pour pouvoir proposer un accompagnement efficace et respectueux de la personne.

Sur ce sujet, Sandrine dit: *« personnaliser les objectifs et les attentes effectivement en fonction des désirs, des compétences (...) et puis de tout ce qui va émerger au cours de la relation avec l'enfant ou le jeune. » (S10 1.121).*

Camille: *« je me suis fixé moi cet objectif pour cette enfant mais je le fais pas forcément avec les autres, ça dépend vraiment des contextes, » (E5 1.52), « et puis des relations et des échanges qu'on a aussi avec la famille pour mieux cerner les besoins de l'enfant... » (E5 1.54), « C'est vraiment au cas par cas. » (E6 1.56), « pouvoir choisir l'orientation qui paraît la plus adaptée en fonction de ses capacités intellectuelles, scolaires, en le confrontant à la réalité*



*des formations qui sont actuellement proposées dans le domaine de l'éducation nationale. Voir si le projet tient la route et l'amener, en se rendant compte de la réalité, à pouvoir faire des choix par lui même. » (E12 1.115),*

*« Un accompagnement constant, on travail vraiment sur l'individuel donc c'est propre aussi à... chaque enfant. » (E14 1.125)*

Elodie estime qu'il ne doit absolument pas être standardisé: *« notre travail sera d'essayer de faire évoluer le jeune à partir d'un endroit où il est. Enfin pas se donner de...arrivé à cet âge là il doit savoir prendre les bus! C'est pas forcément comme ça que ça peut marcher quoi. Donc voilà il peut avoir quatorze ans et ne pas savoir prendre les bus... » (C4 1.57).*

On voit donc que l'accompagnement se doit de varier en fonction de l'âge de l'enfant, de ses capacités, de ses envies afin de toujours respecter au mieux ses besoins. Il semble qu'un arbitrage doive parfois être fait entre le respect des envies de la personne et la prise en compte de ses capacités (ces deux points pouvant ne pas correspondre).

Dans l'accompagnement proposé par ces éducatrices, tout semble être individualisé, que ce soit au niveau théorique ou dans la pratique: *« on parle, on échange et on amène le jeune à formuler ses demandes, ses désirs et c'est le premier outil de notre travail c'est la parole il me semble. » (9 1.108)*

*« enfin voilà en partant des besoins réels de l'enfant, on peut proposer diverses actions éducatives. » (E18 1.157).*

L'évaluation est aussi personnalisée: *« ce sont des critères d'évaluation qu'on adapte en fonction du profil de tel ou tel enfant. » (E4 1.38).*

### **Les objectifs de l'accompagnement:**

Les objectifs de l'accompagnement sont clairement exprimés:

– l'intégration scolaire et sociale:

*« on les accompagne pour viser l'intégration scolaire et sociale » (S2 1.21)*

*« ...un travail aussi au niveau de la socialisation et un travail sur l'autonomie... » (C2 1.13)*

*« Donc voilà on doit veiller à ça, à cette bonne intégration au sein de l'école, sur le plan social... » (C4 1.50)*

*«Et dans ce cadre là notre rôle principal à nous, en tant qu'éducateur, c'est de soutenir les enfants dans leurs apprentissages, de voir qu'ils sont bien intégrés au niveau de l'école» (E1 1.15)*

Cet objectif rassemble deux notions différentes bien que rassemblées sous le même terme d'intégration. D'une part, l'intégration sociale (ou socialisation) qui se rapporte à la capacité d'acquérir les savoirs-être et à maîtriser les règles en vigueur dans une société dans le but d'appartenir à celle-ci, de pouvoir s'identifier comme faisant partie de celle-ci. D'autre part, l'intégration scolaire qui se rapporte à deux choses. La première est l'intégration à la population de l'École et l'assimilation des règles en vigueur (c'est de l'intégration sociale). La seconde est la capacité à apprendre et retenir les savoirs-savants enseignés à l'école afin de continuer la progression dans la scolarité. Bien que présentant des similitudes, ces deux intégrations diffèrent dans la nature des savoirs à maîtriser. Dans l'intégration scolaire, le but est l'apprentissage de savoirs pour accroître la Connaissance. Dans l'intégration sociale, le but est l'apprentissage de règles, de coutumes pour accroître les interactions humaines.

– l'autonomie:

*« le principal travail que nous avons à faire c'est travailler l'autonomie et l'accompagnement de la personne handicapée à l'école pour essayer qu'il soit le mieux possible... » (C2 1.9)*

*« on travaille principalement sur l'autonomie du faire, de l'agir, de l'action: pouvoir prendre des initiatives, pouvoir faire des choix, amener l'enfant, progressivement, à pouvoir se prendre en charge et puis à être acteur de son projet, de sa vie et de sa scolarité. » (E10 1.88)*

*« donc l'amener, l'encourager à ce qu'il pense par lui même » (C15 1.179)*

*« c'est à dire que le jeune choisisse des choses, fasse des choix, ça c'est important! L'amener à ce qu'il fasse des choix et pas qu'il subisse » (C15 1.176)*

*« et qui pourrait vraiment tendre vers une prise d'autonomie » (S18 1.213)*

*« ...enfin vraiment on a..., tout est possible en SESSAD je dirais pour accompagner le jeune dans son parcours de vie vers, vers plus d'autonomie, vers plus de socialisation. » (S9 1.114)*

Cet objectif d'autonomie est sans doute le plus important de ce travail. C'est la notion fondatrice de cette recherche, du travail de ces éducatrices, de cette structure et même du travail social en général.

On repère plusieurs dimensions à cette autonomie. Il semble qu'elle se rapporte à plusieurs choses.

En premier lieu, c'est la capacité à faire des choix (définition de l'autonomie: choisir les règles auxquelles on se soumet). Elodie définit cette autonomie comme étant l'autonomie de faire, une autonomie pratique. Cependant, il nous semble que la prise de décisions et la capacité à faire des choix illustrent plutôt une dimension intellectuelle de l'autonomie. De plus, ceci concorde avec la nature intellectuelle, mentale de la déficience de ces jeunes, nature qui

nécessiterait un travail au niveau intellectuel.

Dans un second temps, il nous semble que l'autonomie est éminemment personnelle et intime. En effet, l'autonomie se prend! C'est la personne accompagnée qui décide de prendre son autonomie. L'accompagnement d'une personne se fait dans le but d'autonomie mais il ne fait que poser un cadre favorable à la prise et au développement de celle-ci par la personne.

– l'adaptation:

*«...changer d'environnement, pouvoir voir avec eux si ils sont capables, si le stage a lieu en dehors du collège, de pouvoir se déplacer seul en bus, de pouvoir se repérer sur un plan, de gérer des horaires de stage, de savoir se présenter face à une équipe, de pouvoir s'exprimer »* (E8 1.62)

*« pouvoir voir comment elle se repérait dans ce nouvel endroit, comment elle pouvait prendre son plateau, est-ce qu'elle était capable de manger toute seule »* (E5 1.50)

*« Le but sur ces trois jours c'est de pouvoir tester si l'enfant est capable de s'adapter à un nouvel environnement, de pouvoir créer des liens avec des enfants qu'il connaît pas forcément... »* (E21 1.208)

*« c'est aussi un moyen de voir l'enfant peut s'adapter pour pouvoir partir par la suite sur une colonie de vacance pendant la période d'été par exemple, partir pendant quinze jours, quitter le domicile familial et pouvoir s'intégrer dans un groupe d'enfants. »* (E21 1.212)

Bien que l'objectif d'adaptation se rapproche un peu à celui d'intégration sociale (par son côté adaptation à autrui), il en diffère cependant par le côté: adaptation à l'environnement physique. Cette définition de l'objectif rappelle la problématique du handicap qui veut que les personnes en situation de handicap le soient à cause d'un environnement non adapté à leurs capacités. Ce que l'on lit ici, c'est que un des objectifs du travail des éducatrices est d'apprendre au jeune à s'adapter lui même à l'environnement, à ne pas attendre que ce soit lui qui s'adapte. Il en ressort une dimension volonté personnelle tout comme dans l'objectif d'autonomie.

### **Les pratiques liées à l'accompagnement:**

Concrètement, les pratiques d'accompagnement mise en place par les éducatrices sont très variées. L'accompagnement étant individualisé, il serait logique qu'elles soient différentes selon que l'on étudie la prise en charge d'un enfant ou celle d'un autre. De même selon l'âge qu'il a, les pratiques liées à son accompagnement sont censé varier, en fonction de ses capacités actuelles et sa progression.

Camille décrit les pratiques qu'elle met en place:

*« ...moi je sais que j'ai déjà accompagné des jeunes trisomiques à la cantine parce que je savais que ça se passait pas forcément très très bien. Ça m'avait été évoqué lors des équipes et pour que ça se passe le mieux possible à la cantine j'estimais que j'avais à aller voir cet enfant, une fois par semaine, à la cantine... » (C6 1.77)*

*« du coup les activités éducatives (...) sont à la fois ludiques mais en donnant des acquisitions » (C16 1.186)*

*« quand on travaille sur le moyen-age c'est des activités ludiques (...) mais y'a quand même des choses derrière qui sont culturelles on élargit son champ culturel. » (C16 1.187)*

il apparaît deux choses dans ces phrases; premièrement, on s'aperçoit que le travail d'accompagnement se fait en partenariat avec une équipe (nous verrons la définition de ce partenariat plus loin dans l'analyse). Ensuite, les activités mises en place ont une dimension ludique (les capacités intellectuelles de ces jeunes étant plus limité, le travail est amené par le jeu) et une dimension très sérieuse (l'objectif profond n'étant pas de s'amuser mais de faire progresser le jeune).

Une pratique très importante quand il s'agit d'un accompagnement est la valorisation de la personne accompagnée. Nous avons vu, dans la définition du concept d'accompagnement en première partie de la recherche, que le mentoring est un mode d'accompagnement dans lequel le guide enseigne, à son disciple, les outils nécessaires à son développement et à son entrée dans la vie adulte. On retrouve un peu cette fonction dans l'accompagnement de ces jeunes vers l'autonomie et l'intégration. De plus, il faut rappeler que le mentor doit très bien connaître son disciple afin d'identifier ses désirs ce qui rappelle encore la relation sur le long terme et les discussions autour des vœux des jeunes dans le but de personnaliser l'accompagnement. Maela Paul a défini les douze fonctions du mentor. Parmi celles-ci, on retrouve «*soutenir*» et «*sécuriser*». Or, le soutien et la sécurisation sont constitutives de la valorisation. Elodie et Camille décrivent leur pratique autour de la valorisation:

*« le rôle de l'éducateur dans ce type de service est de valoriser les enfants dans leurs apprentissages scolaires, de faire un gros travail de coordination avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire » (E1 1.9)*

On retrouve ici la notion de travail d'équipe.

*« en le félicitant... y'a tout ce travail de valorisation du jeune et donc de lui dire: « Voilà si t'es capable! » « Vas-y essaye! » « Tu peux continuer. » » (C15 1.180)*

*« C'est le revaloriser parce que il sent à ce moment là qu'il est capable d'apprendre des choses euh il est capable de le faire » (C16 1.190)*

*« Et ça m'est arrivé d'être en groupe classe, (...) de redire au jeune que je suivais : « Toi tu sais, vas y! ». Un jeune qui n'était pas capable en fait de... alors que je savais qu'il savait mais il aurait pu être noyé dans le groupe parce que l'enseignante ne sait pas qu'il sait et ne vas pas forcément aller l'interpeller lui, et moi le sachant je pouvais lui dire « vas y! ». pour qu'il prenne confiance en lui et qu'il dise ce qu'il sait. » (C18 1.200)*

La valorisation du jeune est extrêmement importante car sans elle, il a une vision très négative de lui-même (sans doute due aux regards des autres, au fait de se sentir différent et dans une situation de faiblesse, d'inégalité). Or, comment avancer si l'on ne s'en sent pas capable? Dans ce cas là, l'éducatrice met la valorisation en pratique afin de rétablir l'estime de soi et la confiance chez le jeune. Dès lors, il se retrouve, non plus en situation de difficultés, voire d'incapacité, mais en situation d'avancer et de saisir son autonomie.

Cette pratique n'est pas sans rappeler le Système d'Identification et de Mesure du Handicap de Claude Hamonet et son équipe dans lequel était pris en compte la subjectivité de la personne (sa vision de lui-même, de ses capacités, de ses incapacités) dans la construction de sa situation de handicap. Valoriser le jeune paraît dès lors un point central de l'accompagnement vers l'autonomie.

Un accompagnement est efficace, c'est à dire quand il remplit les objectifs définis préalablement, lorsque l'accompagnateur se soumet à une règle qui paraît inévitable, l'anticipation. En effet, pour définir des objectifs clairs et réalisables, il est important de savoir à quel point est arrivé le jeune (utilité de la personnalisation du suivi qui amène des éléments de réponses) afin de prévoir sa progression prochaine. De plus, la société a des attentes en terme d'autonomie ce qui implique de travailler certains points qu'il est obligatoire de maîtriser car il seront indispensable à la vie adulte à plus ou moins long terme. Dès lors, Camille et Elodie décrivent leurs pratiques en ce qui concerne l'anticipation:

*« quand on est en UPI, qu'on a 14/15 ans on est amené à voir un peu le pré-professionnel et tout ce travail d'aller faire des recherches, se présenter pour un terrain de stage, c'est un travail qui commence à se faire et ben c'est une prise d'autonomie parce que on l'accompagne sur le moment mais après le jeune il va falloir qu'il sache le faire et donc voilà c'est un accompagnement. » (C12 1.142)*

*«...on est vraiment un service extérieur donc on peut le faire (...) par rapport à un repas par exemple, par rapport à des déplacements en bus. Actuellement moi je mène un atelier avec le*

*collègue ergothérapeute, qui est un atelier cuisine, pour pouvoir donner des bases aux enfants qu'ils pourront réutiliser dans leur vie quotidienne, des choses très très concrètes qui leur serviront par la suite dans leur vie de tout les jours. » (E12 1.107)*

*« dans la vie quotidienne, on le fait au maximum de nos possibilités dans la mesure où... » (E11 1.104)*

Elles travaillent, avec les jeunes arrivés à l'adolescence, sur des thèmes plus en rapport avec la contraintes temporelle qui veut que ces adolescents arrivent bientôt à la fin du suivi par le SESSAD. Ils doivent donc travailler les actions et les savoirs qui leur seront nécessaire pour vivre de manière autonome tels que la recherche d'un stage en entreprise (expérience de l'entreprise, de la vie active), la maîtrise des transports ou encore la cuisine (maîtriser les gestes, le nom des ustensiles, le jargon ou savoir comment lire et préparer une recette (ustensiles, ingrédients, dosages,...)).

Cependant, on voit pointer une limite à cet accompagnement. L'organisation du temps de travail sur la journée et le temps scolaire limite les possibilités d'activités et le poids qu'ont les actions éducatives menée par les éducatrices.

Pour mener à bien cet accompagnement, les professionnels du SESSAD possèdent des outils éducatifs ou évaluatifs. Certains sont officiels et d'autres internes au SESSAD.

Ainsi, Sandrine explicite un outil qu'elle juge indispensable à la pratique de l'accompagnement:

*« On utilise la parole!!! on utilise d'abord la parole, la communication, l'échange, la relation. » (S9 1.105)*

*« ...le mettre suffisamment en confiance et en valeur... » (S12 1.136)*

*« grâce à la parole lors d'entretien, lors de prises en charge, qu'elles soient en groupe ou en individuel ou en petit groupe, on parle, on échange et on amène le jeune à formuler ses demandes, ses désirs et c'est le premier outil de notre travail c'est la parole il me semble. » (9 1.108)*

Pour elle, l'outil le plus important du travail de l'éducateur est la communication avec le jeune. Elle permet de créer un lien, une relation:

*« la relation éducative permet de mettre un jeune et l'éducateur en confiance, dans une relation d'aide et du coup que le jeune, une fois sécurisé, en confiance, avec une meilleure estime de lui, est en mesure de vouloir prendre son autonomie et de la prendre. » (S9 1.106)*

Cette relation éducative, ou relation de confiance, semble être la base de l'accompagnement. Elle permet d'accomplir plusieurs choses: tisser un lien avec le jeune, le mettre en confiance,

en sécurité, le revaloriser, identifier ses désirs, le pousser à formuler des demandes et par dessus tout, elle crée le cadre favorable pour que le jeune prenne son autonomie.

Dans ce contexte de travail social dans le milieu de l'enfance et de l'adolescence déficiente, la condition sine qua non pour mener un accompagnement de manière efficace et respectueux de la personne est l'instauration d'une relation de confiance.

Une fois cette relation établie, les éducatrices ont toute une panoplie d'activités éducatives à proposer. *« Après on a une tonne de supports et d'outils éducatifs qui sont extraordinaire, de la couture, (...), la cuisine, des activités manuelles, de l'accompagnement à la piscine. »* (S9 1.111).

Ce qu'il faut garder à l'esprit, c'est que le choix des activités proposées aux jeunes doit être fait en fonction de leurs besoins réels.

Elles disposent, en plus de cela, d'outils dont l'utilité est de permettre une bonne organisation du travail, et donc l'optimisation de l'accompagnement.

Élodie a défini un outil interne au SESSAD. Celui-ci regroupe les observations et les avis de toutes l'équipe pluridisciplinaire du SESSAD sur les capacités, l'évolution, les besoins pour chaque enfant et jeune suivi par le SESSAD. Il est individuel au SESSAD et son but est de dresser un bilan de l'année passée et de déterminer les objectifs pour celle à venir. C'est le PPA (Projet Personnalisé d'Accompagnement).

*« on met en relation nos observations communes sur l'enfant, et à partir de là on monte un projet, ce qu'on appelle, dans notre service, un PPA, un projet personnalisé d'accompagnement »* (E15 1.134)

*« et à partir de là on décline les objectifs qui sont vraiment à travailler pour favoriser au maximum l'autonomie de l'enfant. »* (E15 1.135)

*« C'est propre à notre service! »* (E16 1.140)

*« Le PPA est un document qui est interne à notre service, qu'on ne transmet pas, ni à l'école, ni à la MDPH mais qui est un document qui nous permet de travailler directement avec la famille et l'enfant. Voilà donc on en fait en moyenne un par an qui décline nos observations et les objectifs à travailler pour l'année scolaire en cours. »* (E16 1.143)

Ce PPA sert d'outil d'évaluation générale de chaque enfant. Il n'est pas communiqué aux différents partenaires (hormis la famille), ni aux institutions auxquelles le SESSAD doit d'ordinaire rendre des comptes.

Ce n'est pas un document officiels, son utilité principale est de créer un lien entre la famille et la structure qui s'occupe de l'accompagnement du jeune. En se basant sur cet outil, les

familles peuvent prendre des décisions concernant le suivi de leurs enfants tout en connaissant l'avis du SESSAD sur cette question.

Il existe un outil équivalent pour l'éducation nationale: le PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation). Il rassemble les avis des différents partenaires (dont le SESSAD fait partie). *« Au niveau de l'éducation nationale on travaille sur un autre support qui est le PPS, projet personnalisé de scolarisation. Donc dans lesquels les différents partenaires interviennent, et à ce titre là, nous le SESSAD on en fait partie au même titre que la famille et l'éducation nationale. Là c'est un projet plus ouvert. »* (E16 l.141).

Par rapport à leurs pratiques, les éducatrices ont adopté une posture de praticiens réflexifs. En formant une équipe de trois, elles sont à même d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques, collectives ou individuelles, et de les faire évoluer à partir des erreurs qu'elles peuvent commettre.

*« Plusieurs type d'autonomie j'en sais rien! Non on parle de l'autonomie, alors ici on...avec les collègues on a...beaucoup échangé sur la question... »* (S13 l.151)

*« Y'a aussi un gros travail de coordination avec mes deux collègues éducatrices avec qui on a des activités communes, donc ça c'est un point important parce que ça nous permet aussi de nous remettre en question très régulièrement, de pouvoir échanger sur nos pratiques, qui sont différentes d'une personne à l'autre, en fonction aussi des jeunes que l'on suit, en fonction de leur parcours de scolarisation...»* (E18 l.158)

L'adoption de cette posture permet d'avoir un regard extérieur et plus objectif sur sa propre pratique. De plus, elle permet de se remettre en cause, soi et son travail, et donc de faire évoluer sa pratique en fonction de l'évolution de la société et des jeunes qu'on a en face.

Il y a un caractère qui semble dominer l'accompagnement proposé par ces trois éducatrices: l'évaluation. Les jeunes sont évalués tout au long du suivi. Il le sont avant même le début de l'accompagnement, par les psychologues du service. Cette évaluation sert à déterminer s'ils sont, ou non, déficients ou si leurs capacités sont dues à un retard dans les apprentissages scolaires, à une carence éducatives,... Elle sert aussi à mesurer la déficience et à faire un «tableau» de leur état psychologique.

### **L'évaluation:**

Ensuite, les évaluations ne sont pas, il est important de le souligner, forcément des évaluations sur le papier mais plutôt le résultat d'observations de différents professionnels. Il y a une évaluation effectuée au début du suivi (afin de déterminer le point de départ du jeune) puis des évaluations intermédiaires tout au long du suivi afin d'observer sa progression.



Les trois éducatrices parlent de l'évaluation dans leur entretien. Il existe un outil pour évaluer les résultats et la progression des jeunes. C'est une grille d'évaluation mise à disposition des professionnels de l'action médico-sociale par la FAIT21. Cette grille est composée d'un certain nombre d'items interrogeant l'autonomie de la personne évaluée.

*« Alors des outils on n'en a pas franchement, y'en a eu de fait par la fédération, la FAIT21, des grilles d'évaluation » (C8 1.93)*

*« et la fédération nous donne quelques grilles d'évaluation pour pouvoir évaluer les différents degrés d'autonomie et les progrès de chaque enfant. » (E4 1.31)*

*« des outils on en a plusieurs, (...) On a des grilles d'autonomie qui nous sont proposées par la FAIT 21 (...) autrefois appelée GEIST » (E3 1.26)*

*« Alors justement un des seuls, des rares outils qu'on a au niveau de l'autonomie on a une grille d'autonomie avec des items « je sais utiliser une fourchette », « je sais décrocher, utiliser un téléphone », « je sais me laver seul ».Voilà il y a des items tout simples et assez clairs... » (S5 1.58)*

Cet outil n'est pas utilisé par Sandrine, Elodie et Camille.

*« qu'on utilise...ou pas! » (S5 1.61)*

*« Et ça n'a jamais été franchement utilisé » (C9 1.96)*

*« après on les utilise ou pas ça dépend du fonctionnement des éducateurs. » (E3 1.26)*

Camille le juge trop compliqué et trop long d'utilisation

*« mettre des croix dans des grilles c'est pas si simple que ça. En plus, on n'a pas vraiment le temps de le faire parce que ça s'enchaîne beaucoup les prises en charge et après ça demanderait aussi beaucoup de temps. On a déjà beaucoup de choses à écrire et cætera donc si il fallait, à chaque fois qu'on voit un gamin... » (C9 1.96)*

Élodie le trouve réducteur pour les jeunes évalués (qui ne sont définis que par des résultats bruts et mis dans des «cases»)

*« Bon moi personnellement je ne me sert pas de ces grilles d'évaluation parce que j'ai beaucoup de mal à mettre des p'tites croix dans les p'tites cases » (E4 1.33)*

Enfin, Sandrine estime qu'il nécessite une profonde connaissance des jeunes (il ne peut pas donc servir à tout les palliers d'évaluation ni lorsqu'un enfant vient d'arriver dans le service).

*« Parce que on peut les utiliser pour les enfants avec qui on est parti en séjour, avec qui on a vraiment des choses à dire et qu'on a pu observer. » (S5 1.61)*

Une seule utilité est trouvée à cette grille, c'est une sorte de «pense-bête» pour Camille lorsqu'elle doit rédiger les bilans annuels destinés à la MDPH.

*« quand je dois faire des écrits pour la MDPH, je me base sur ces fiches, des écrits sur l'autonomie, sur la socialisation, sur le respect de l'autre, si un écrit qui a été fait pour savoir si le jeune est capable, quand on lui donne une consigne, est capable de la respecter, de la redonner aux autres et cætera. Et, sans m'appuyer complètement dessus, je la parcourt quand je fais un écrit pour me remettre en mémoire tout ce qui doit être fait, pour pas oublier certaines choses... » (C9 199)*

Pour pallier les carences de cette grille et aussi pour pouvoir évaluer l'autonomie des jeunes dans la vie quotidienne (ce qui n'est pas possible sur le temps scolaire), les éducatrices se sont créées un outil d'évaluation. Elles ont négocié avec la direction afin de pouvoir sortir du cadre du SESSAD et organiser une semaine de séjour par an. Cela se présente sous la forme de deux séjours de 3 jours.

*« Alors on a mis en place au SESSAD, des mini séjours! (...) pour permettre (...) à nous de les observer et de pouvoir évaluer un p'tit peu leur capacités, leur compétences, leur évolution dans leur prise d'autonomie. » (S4 1.46)*

*« c'est vraiment un lieu, un temps d'observation et d'évaluation de l'autonomie des enfants. » (E21 1.215)*

*« Donc on fait deux petits séjours dans l'année, ce sont des mini séjours qui durent environ 2 ou 3 jours! Pour avoir aussi un terrain d'observation sur l'autonomie, la prise d'autonomie des enfants. » (S4 1.50)*

*« On a réussi à négocier pour pouvoir partir sur des temps de mini séjour de trois jours en moyenne. » (E18 1.172)*

*« On fait ça deux fois par an donc avec deux groupes d'enfants différents pour pouvoir les voir évoluer, avoir d'autres observations dans un cadre là qui est plus quotidien. » (E18 1.174)*

Elles définissent les objectifs de ces séjours qui sont, observation de l'autonomie dans la vie quotidienne, intégration sociale, adaptation à un environnement inconnu et évaluation selon ces critères.

*« quand on part en séjour, on se rend compte de leurs capacités à faire ça et on essaye de remplir des fiches qui serviront à écrire le rapport à la MDPH mais aussi à essayer d'ajuster une activité » (C9 1.115)*

*« Parce qu'on...c'est le seul moment où on peut voir quelle est l'autonomie du jeune, c'est à dire dans la vie quotidienne, parce que autrement on est sur du scolaire... » (C9 1.110)*

*« pour les séjours on a créé un outil, qui est une évaluation de séjour vraiment spécifique au SESSAD, des choses sur l'autonomie, aussi sur la vie de groupe, sur l'adaptation à un environnement inconnu, sur le repérage dans un nouvel endroit, c'est une évaluation qui est beaucoup plus large que sur le plan de l'autonomie du quotidien pure. » (S5 1.63)*

*« Le but sur ces trois jours c'est de tester si l'enfant est capable de s'adapter à un nouvel environnement, de créer des liens avec des enfants qu'il connaît pas forcément » (E21 1.208)*

Élodie justifie ensuite le choix de diviser la semaine de séjours possible en deux courts séjours.

*« le choix, avec mes deux autres collègues éducatrices, de se dire: « une semaine oui ça peut être très bien de partir sur une semaine. En même temps on n'en fait pas profiter beaucoup d'enfants. » Le fait de partir sur deux fois trois jours, ça nous permet d'avoir deux groupes de huit ou neuf enfants à chaque fois. » (E19 1.194)*

*« c'est un peu plus riche aussi et puis ça permet de leur proposer des séjours tout les deux ans à peu près, tout les deux/trois ans. » (E19 1.198)*

Cet outil, bien qu'il s'apparente à une activité, donne à ces professionnelles une plate forme révée pour voir évoluer les jeunes. Le fait de se sentir en vacance permet à ceux-ci de se relacher de la pression exercée sur eux tout au long de l'année (par les parents, l'école, la société en générale qui attend des progrès). C'est un environnement qui peut permettre d'observer des progrès rapide et inattendus du fait de l'éloignement du jeune de son domicile (la famille pouvant surprotéger son jeune, il ne prendra son autonomie que s'il en a l'opportunité).

Ces séjours permettent, entre autres, d'évaluer les capacités d'un jeune à partir loin de chez lui. Si le test est positif, cela ouvre des perspectives pour cet adolescent.

*« c'est aussi un moyen de voir l'enfant peut s'adapter pour pouvoir partir par la suite sur une colonie de vacance pendant la période d'été par exemple, partir pendant quinze jours, quitter le domicile familial et pouvoir s'intégrer dans un groupe d'enfants. » E21 1.212*

### **Les perspectives:**

La fin de l'accompagnement par le SESSAD peut être une période de doute et d'interrogation profonde. Sandrine et Elodie ont parlé des perspectives d'avenir pour les jeunes qu'elles suivent.

*« Après y'a des services de la mission locale qui peuvent prendre le relai, donc la mission locale qui s'occupe des 16/25 ans, et qui s'occupe d'accompagner vers la recherche*

*d'emplois, vers la formation. Donc nos jeunes déficients intellectuels relèvent avant tout du droit commun donc certains sont accompagnés sur le plan social par ces dispositifs de droit commun... » (S20 1.254)*

*« ...et d'autres à 21 ans ou un peu avant sont aussi orientés en...avant 21 ans d'ailleurs, quand ils ont autour de 16/17 ans, sont orientés en IM PRO. Après avoir fait quelques années de collège, une orientation en IM PRO se fait pour, aussi, leur donner un outil, un métier, un savoir faire et éventuellement un diplôme CAP, si ça peut être fait en CFAS (en Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé). C'est à dire que les jeunes accèdent au CAP en 3 ans voilà. » (S20 1.259)*

Les jeunes ont donc quelques perspectives d'avenir. Il peuvent être accompagnés par d'autres structures vers une formation ou dans une recherche d'emploi. D'autres ont déjà trouvé une voie qui leur permettra de trouver du travail et donc de s'intégrer socialement.

Dans cet objectif d'accompagnement professionnel, Elodie trouverait intéressant de pouvoir continuer l'accompagnement après la fin de l'agrément (qui stoppe l'accompagnement lorsque les jeunes atteignent 21 ans).

*« j'trouve qu'au niveau de nos pratiques si y'avait quelque chose à développer ce serait de pouvoir (...) accompagner de ces jeunes après leur majorité, jusqu'à ce qu'il puissent être intégrés dans le milieu ordinaire... » (E18 1.185)*

Cependant, dans le milieu du travail social et medico-social, un constat s'impose. Il y a un grand manque de structures d'accueil et d'accompagnement des personnes en situation de handicap. Pour pouvoir assurer des perspectives d'avenir convenables pour les jeunes en situation de handicap, il est nécessaire d'augmenter le nombres de structures et de professionnels de ce milieu. Sandrine évoque cette nécessité:

*« ...ça évolue doucement! Et du coup concrètement y'aurait vraiment des structures relais à créer entre le monde de l'adolescence et les jeunes adultes, entre la sortie de l'école obligatoire vers la formation, la formation professionnelle et vers un métier. Et de ce côté là y'a aussi des choses à développer, à créer pour assurer un avenir aux jeunes que l'on suit. » (S19 1.225)*

L'accompagnement d'enfants et d'adolescents est assez bien assuré par les structures existantes. Au contraire, le passage à l'âge adulte reste un cap qui signifie, pour beaucoup de jeunes, la fin de l'accompagnement et un retour à la réalité parfois difficile. En effet, les personnes en situation de handicap sont souvent perçues comme non productives et incapables de le devenir. L'emploi de ces personnes dans le monde professionnel, en particulier les personnes ayant un handicap intellectuel, est très faible. Cela limite d'autant plus

les possibilités professionnelles et sociales.

Cependant, certains facteurs peuvent interrompre ou même arrêter l'accompagnement. Cette limite de l'accompagnement réduit les possibilités d'avenir de ces jeunes.

### **Les limites:**

Tout accompagnement a ses limites. Parfois, tout se passe bien et l'accompagnement se poursuit jusqu'à la fin de l'agrément, lorsque le jeune atteint 21 ans. Certains facteurs peuvent amener le suivi à s'interrompre:

– Les limites extérieures au SESSAD:

L'École:

*« Surtout que lui sur le plan scolaire...quand il a été à l'école il a pu être confronté à des gens qui lui ont dit qu'il était pas capable de... » (C15 l.182)*

Le passé émotionnel de l'enfant, la non-adaptation du système scolaire à sa problématique peuvent freiner, encore plus, son développement et engendrer un mal-être chez l'enfant. Cette insécurité affective et le manque d'estime de soi peuvent être à l'origine du désinvestissement, de la part de ce jeune, des apprentissages scolaires (où ce que l'on appelle l'échec scolaire).

Les Institutions:

*« au niveau de ce travail moi j'ai quand même une frustration par rapport à la fin de nos suivis. » (E18 l.178)*

*« la MDPH nous donne un agrément pour suivre les enfants jusqu'à l'âge de vingt ans. On sait bien au jours d'aujourd'hui que les formations scolaires ne s'arrête pas à l'âge de vingt ans mais vont bien au delà donc c'est vrai que c'est un peu frustrant de devoir arrêter comme ça à mi parcours entre guillemets quand le jeune est lancé dans une formation pré-professionnelle mais que c'est pas forcément abouti et qu'on a pas toujours les moyens non plus de passer un relais à une autre structure par la suite. » (E18 l.179)*

Le fonctionnement du SESSAD, cadré par la MDPH, peut être un frein, une limite à l'accompagnement. Lorsqu'un jeune va sortir du service, il n'est pas forcément encadré, par la suite, par une autre structure. Ce constat montre que, dans certain cas, la rigidité du travail social empêche un accompagnement jusqu'à ce que le jeune soit dans une situation d'autonomie professionnelle et financière. La frustration des éducatrices est normale compte tenu de l'investissement personnel nécessité par l'accompagnement de ce public.

La société:

*« arrivé à 21 ans lorsqu'ils sortent du service, la réalité est pas toujours très jolie...et le*

*monde du travail, le monde de la formation, la société est pas encore prête ou, en tout cas, n'a pas l'air vraiment prête à donner la place aux jeunes adultes handicapés » (S18 I.218)*

Le regard des autres pèse lourd sur ces jeunes. Malgré des avancées notables concernant la reconnaissance de la participation des personnes en situation de handicap à la citoyenneté, de leurs droits, de leur statut, la place de ces jeunes adultes handicapés dans la société n'est pas très grande. Ils ne sont pas encore vus comme des personnes avec les capacités nécessaires pour travailler, réfléchir et participer à la vie civique. Ils demeurent encore perçus par leur handicap et non par leurs aptitudes, la plupart des gens ne voit que ce qu'ils ne peuvent pas faire. Or c'est cet esprit qui met ces personnes en situation de handicap, d'inégalité par rapport aux personnes fonctionnellement «normales». C'est la limite la plus difficile à franchir pour ces jeunes.

— La famille:

La famille possède la décision finale pour déterminer l'accompagnement. Si elle est d'accord avec les modalités de celui-ci, le suivi démarre. Dans le cas contraire, il ne débute même pas. Elle peut aussi l'arrêter, temporairement ou définitivement, quand elle le souhaite. Ce n'est cependant pas fréquent, la famille sait que le jeune a besoin de stabilité et d'une continuité du suivi pour se développer.

*« Soit on arrête l'accompagnement du SESSAD c'est soit à la demande de la famille, voilà donc à n'importe quel moment, la famille peut demander l'arrêt du SESSAD, ce qui est très très rare! Hein ça arrive, pour ainsi dire, jamais! » (S20 I.234)*

Comme nous l'avons vu, la famille du jeune possède le monopole du travail sur l'autonomie dans la vie quotidienne. Or, si elle s'avère trop protectrice, elle va s'efforcer de lui éviter les activités qu'il n'arrive pas à effectuer correctement. Or, la prise d'autonomie se fait dans la confrontation du jeune à la réalité de son environnement. S'il n'a jamais l'occasion d'essayer de réaliser des choses qu'il n'a jamais réussies jusque là, il ne pourra pas avancer. Dans certains cas donc, la famille peut s'avérer être un frein à l'accompagnement et au développement de son jeune.

*« ...donc on sait pas forcément ce qui s'y passe dans la vie quotidienne, » (C9 I.112)*

*« peut-être que le fait que ça soit un jeune déficient, la famille a plutôt tendance à protéger, à plutôt penser pour lui alors qu'il en est tout à fait...enfin j pense qu'il est évident qu'il est capable de penser par lui même » (C15 I.177)*

— La personne accompagnée:

la prise d'autonomie est une affaire personnelle. On ne peut pas la donner! C'est le jeune qui doit la saisir. Pour cela, il y a nécessité d'avoir l'envie, la force et la volonté d'avancer et de prendre son autonomie.

« ...*Tant qu'il y a pas vraiment de demande, on a beau accompagner, ça n'a pas de sens!* » (S6 l.87)

En effet, si le jeune n'a pas la volonté de prendre son autonomie, l'accompagnement est voué à l'échec.

Une limite de l'accompagnement posé par le jeune réside dans ses capacités, ses caractéristiques et son état psychologique.

« *Si on voit que ce jeune, il peut pas être avec les autres, soit il se met en danger, soit il met en danger les autres, nos limites sont là, soit s'il est très très malheureux, qu'il entend des choses qui (...) le touchent énormément et qu'il peut plus supporter d'aller à l'école, qu'il pleure, qu'il a plus envie d'y aller...* » (C4 l.38)

« *s'ils en entendent beaucoup au cour de récréations sur leur problématique par les autres copains, c'est quand même très difficile à vivre* » (C4 l.47)

« *et donc à un moment ils peuvent avoir saturé et du coup développer des troubles du comportement en plus.* » (C4 l.49)

Le désinvestissement des apprentissages scolaires et le développement de troubles du comportement sont des risques très sérieux si l'accompagnement se poursuit malgré la saturation de l'enfant vis à vis de son intégration scolaire et sociale. Les éducatrices doivent donc faire très attention aux signes que peuvent leur envoyer les enfants dans cette situation. En effet, l'accompagnement est parfois limité par sa propre organisation ou ses objectifs.

– L'accompagnement:

L'objectif d'intégration et d'autonomie est très important dans ce travail. Il peut parfois paraître comme indispensable pour vivre dignement. Cependant, comme nous venons de le voir, parfois les jeunes arrivent à saturation. Il faut, dans cette situation chercher une structure: « *qui pourrait le protéger et serait plus adaptée au jeune ou à l'enfant...* » (C4 l.44).

Les accompagnants doivent se fixer des limites à eux-mêmes:

« *Donc nous nos limites c'est de voir si le jeune il est pas en souffrance dans cette école, si il peut rester à l'école avec les autres enfants et continuer à apprendre des choses.* » (C4 l.38)

« *Donc ça c'est une limite qu'on doit avoir pour pas mettre l'enfant en difficulté en fait.* » (C4 l.50)

Dans ce cas, une orientation est envisagée.

*« autour de 6 ans, autour de 12 ans...vers 12 ans un jeune peut être orienté soit au collège, en UPI: Unité Pédagogique d' Intégration, ou en SEGPA ou alors si la vie scolaire est difficile et que le jeune est vraiment en souffrance, que dans les apprentissages il ne montre pas d'appétence, il y a une orientation qui se fait en IME, en établissement spécialisé. Et donc à ce moment là soit y'a une orientation à 12 ans... » (S20 1.237)*

L'orientation en établissement spécialisé (type IME) signifie la fin de l'accompagnement par le SESSAD. Ces établissements fonctionnent, pour beaucoup, en internat ce qui modifie considérablement les modalités de prise en charge et d'accompagnement.

De plus, un autre facteur engendré par l'organisation limite l'accompagnement. Comme nous l'avons vu plus tôt, l'organisation de l'accompagnement sur la journée limite les possibilités. Se rajoute à cela, le fait que les éducatrices ne sont pas les seules professionnelles du SESSAD à prendre en charge les jeunes.

*« on peut pas aller au d'là, non plus, de cette prise en charge. On est pas là pour vivre au quotidien avec l'enfant et sa famille. » (E18 1.165)*

*« on fait partie d'une équipe donc quand un enfant a déjà dans la semaine un suivi éducatif, un suivi orthophoniste, un suivi avec la psychologue, un autre avec la psychomotricienne, un avec la kiné ça fait quand même une prise en charge qui est quand même relativement lourde sur le temps de la scolarité de l'enfant. » (E18 1.167)*

Cela limite d'autant plus le temps de prise en charge possible par professionnels et par enfant. On retrouve ici une limite temporelle liée à une limite structurelle.

Pour résumer, l'accompagnement de ces jeunes déficients intellectuels est organisé selon plusieurs caractéristiques. Il est avant tout cadré. Tout processus est inscrit dans un contexte. Celui de cet accompagnement est un contexte difficile. Le handicap touche un jeune et, ainsi influe sur la vie de tout son entourage. Des lois régissent l'accompagnement mis en place par le SESSAD. Le temps de l'accompagnement, la journée scolaire, définit aussi en grande partie les modalités de celui-ci.

Il est basé sur un partenariat entre différentes entités qui sont toutes impliquées dans l'accompagnement de jeunes, handicapés ou non, tels que l'éducation nationale, des structures medico-sociales (SESSAD, IME, CAMPS) et d'autres structures (comme des centres de loisirs ou les missions locales).

La famille du jeunes tient une place prépondérante en ce qui concerne les décisions à



prendre pour la mise en place du suivi. En dernier recours, c'est elle qui a le pouvoir de décider.

Afin de mener un accompagnement performant, des objectifs clairs sont définis à court terme (intégration scolaire, soutien des apprentissages du jeune, acquisitions de savoirs-faire et de savoirs être) ou à long terme (autonomie, intégration et sociale).

Ces objectifs, ainsi que tout l'accompagnement, sont individualisés. C'est la base de l'accompagnement. En effet, c'est se mettre en conformité avec la loi. De plus, pour respecter au mieux la personne, il est nécessaire de personnaliser les objectifs, les pratiques, ainsi que l'évaluation.

Dans la pratique, l'accompagnement suit plusieurs phases. Tout d'abord, la création d'un lien, d'une relation éducative basée sur la confiance mutuelle entre l'éducatrice et le jeune est essentielle. Elle permet d'engager le dialogue et de faire expliciter les envies des jeunes. Ensuite, la valorisation du jeune et le soutien de celui-ci dans ses apprentissages scolaire permet de le positionner dans une vision plus positive de lui même. Cela crée un environnement favorable à la prise d'autonomie par ce jeune et il peut progresser. L'accompagnement est sans cesse remis à jour en fonction des progrès du jeune, une anticipation est nécessaire pour pouvoir adapter le suivi à ses capacités. Enfin, l'éducatrice opère un retour réflexif sur sa pratique, en collaboration avec ses pairs, afin d'optimiser celle-ci.

Afin de mesurer la progression des jeunes suivis par le SESSAD, des évaluations sont conduites régulièrement par l'équipe pluridisciplinaire. Elle sont basées sur des observations, des activités et des tests. Elles sont évidemment individuelle et ne sont communiquée qu'à l'organe de contrôle (la MDPH) et à la famille.

Les trois éducatrices ont organisé des éjourns avec des jeunes afin de pouvoir les observer dans la vie quotidienne et donc d'avoir un point de vue plus complet de leurs capacités.

Cet accompagnement de longue durée (plusieurs années) a un réel impact sur les jeunes. Ils développent leurs capacités et prennent plus d'autonomie. Le relai avec d'autres structures plus professionnalisantes (IM PRO, IME, ESAT) leurs ouvrent des portes sur la vie professionnelle.

Il y a malgré tout une pénurie de structures d'accompagnement, cela limite les chances de beaucoup de ces jeunes qui n'ont guère d'autres choix que de vivre chez leurs parents en espérant une place en milieu protégé (ESAT).

En effet, l'accompagnement a ses limites. Elles peuvent être extérieures (obstacles créés par la société environnante), familiales (certaines familles ne soutiennent pas leurs jeunes, ou pas

correctement pour l'amener à progresser), ou encore dues à la personne accompagné (saturation, développement de nouveaux troubles) ou tout simplement dues au fait que l'accompagnement proposé ne convient plus aux besoins du jeunes.

Bien qu'il ne soit pas infaillible, cet accompagnement est nécessaire pour permettre à ces jeunes de vivre sans être marginalisés, fragilisés et au final oublié.

### **III.2. L'autonomie comme objectif de vie:**

#### **L'émergence de l'autonomie:**

L'autonomie est l'objectif principal du travail des éducatrices dans ce SESSAD. C'est un objectif très large et très complexe. Pour formaliser leur travail, elles ont dû définir la nature de l'autonomie visée. Elles sont arrivées à tirer quelques caractéristiques essentielles de ce concept.

Elles ont réussi à définir les conditions nécessaires à l'émergence de l'autonomie chez une personne.

Tout d'abord, c'est une question d'envie, de volonté de progresser dans ce domaine.

*« Mais c'est vrai que l'autonomie quand même...on la donne pas!!! L'autonomie elle se prend et elle se prend quand un jeune est prêt à la prendre aussi. À la fois en terme de compétences pures mais aussi en terme d'envie, de désir, de demande. » (S6 1.87)*

*« qu'il soit à même de formuler une demande d'autonomie ou de se dire « oui j'en suis capable! » » (S12 1.136)*

On voit donc que l'autonomie est une affaire personnelle. Sans la volonté de l'acquérir, aucun accompagnement ne sera en mesure de faire progresser une personne.

Ensuite, pour acquérir plus d'autonomie, il faut en avoir les capacités (d'où l'idée développée dans le thème «l'accompagnement en milieu socio-éducatif» de progression personnalisée, en fonction des progrès et des capacités de la personne).

*« être en capacité d'autonomie, c'est ce que je reviens à dire, c'est être prêt à prendre son autonomie, la saisir, qu'elle soit de l'Être ou du Faire. (...) c'est qui sous entend que le jeune soit déjà suffisamment, et sécurisé sur le plan affectif et mûr et...et qu'il ait envie de grandir pour aller vers ce plus d'autonomie! » (S13 1.159)*

Ce qui apparaît, c'est le fait que les capacités ne rassemblent pas que les savoirs-faire acquis mais aussi toute une partie affectives (sécurité, estime de soi, confiance en soi). Pour acquérir de l'autonomie, la personne doit avoir progressé dans tout ces domaines.

Une fois ces conditions réunies, volonté et capacités, une personne est en mesure d'acquérir de l'autonomie. Bien sûr, cette émergence de l'autonomie et la nature de celle-ci est définie en fonction de la personne accompagnée.

#### **Le public et ses spécificités:**

Bien que la définition de l'autonomie semble être la même pour tout le monde (penser et agir

sans intervention extérieure et être capable d'évoluer seul dans la société environnante), le travail sur celle-ci est définie selon la personne accompagnée. Il paraît évident que ce travail ne sera pas le même s'il s'agit d'une personne IMC ou ayant une déficience intellectuelle légère. De même il différera selon l'âge de la personne.

*« ...l'autonomie ça dépend beaucoup du jeune, où il en est, savoir si c'est un jeune qui est vraiment très lourdement...déficience intellectuelle moyenne ou légère, qui fait que, par exemple, on parle d'autonomie dans les transports pour les plus grands, et il peut y avoir un adolescent qui a pas du tout les capacités pour ça mais qui aura d'autres capacités ailleurs... » (C4 1.53)*

le travail et l'acquisition de l'autonomie dépendent donc de la personne. Il est important de noter qu'une comparaison entre l'autonomie de deux personnes différentes est inutile car comme le remarque Camille, quelqu'un peut être autonome dans les transports (par exemple) et une autre personne le sera dans les actes de la vie quotidienne (comme faire la cuisine, s'habiller, assurer son hygiène personnelle et celle de son habitation).

Ce que nous pouvons tirer de ceci est que le travail d'autonomie est sans cesse en évolution. Son objectif est de travailler sur les points faibles d'une personne afin de rétablir un certain équilibre entre les savoirs-faire de cette personne, les savoirs-être et les savoirs savants (dans le but que ses capacités soient les plus complètes possibles).

### **Le concept d'autonomie:**

Comme nous avons pu le voir dans l'approche conceptuelle, l'autonomie semble avoir plusieurs dimensions; une dimension intellectuelle et une dimension pratique. Les éducatrices ont défini ce concept car il représente leur principal objectif de travail.

— aspect théorique

*« ma définition de l'autonomie: être autonome c'est se régir selon ses propres lois, enfin selon moi et selon le dictionnaire. » (E10 1.84)*

*« Donc c'est avant tout pour moi une autonomie de pensée... d'être et d'agir, en fonction des possibilités et de la capacité de l'enfant à pouvoir se représenter dans le monde dans lequel il vit. » (E10 1.86)*

*« j'avais écrits sur l'autonomie de faire et de penser, même si c'est pas forcément séparé. » (C13 1.153)*

*« la première éducatrice qui était toute seule au service avant...avait un peu défini l'autonomie de l'Être et l'autonomie du Faire. » (S13 1.152)*

Bien qu'Elodie voit l'autonomie comme quelque chose d'essentiellement mental, Sandrine et

Camille, elles voient deux dimensions à l'autonomie: l'autonomie de faire et l'autonomie de penser. La première se rapporte à la définition générale de l'autonomie (celle des dictionnaires), la seconde se rapporte à une autonomie pratique, de maîtrise de gestes et de savoirs-faire.

Cependant, on voit, dans le discours d'Elodie, que l'être et le faire sont très liés. En effet, si l'autonomie se rapporte à une liberté intellectuelle, elle détermine les actes pratiques de la vie quotidienne. C'est le mental qui va définir le physique. Il est intéressant de noter qu'elle a mis le doigt sur un aspect encore peu reconnu de l'autonomie et du handicap, la subjectivité. La représentation que la personne a d'elle-même en rapport avec l'environnement détermine les actions qu'elle va, ou non, entreprendre. Cette subjectivité peut être un moteur ou un frein au développement de son autonomie.

Elle pense néanmoins, comme ses deux collègues, que plusieurs type d'autonomie existent.

*« y'a plusieurs types d'autonomies qui existent, bien évidemment... »* (E10 1.83)

– l'autonomie de penser

*« Donc l'autonomie de l'Être, qui est plus autour de la pensée pour soi. »* (S13 1.155)

L'autonomie de penser se rapporte à la définition de l'autonomie du dictionnaire: «se régir selon ses propres lois, prendre des décisions sans intervention extérieure». Elle est la capacité à faire des choix qui vont déterminer la vie que l'on veut mener.

*« on a des trames pour nos bilans, tout ce qui concerne le développement de l'enfant, la socialisation, le développement culturel, la curiosité, l'appétence, l'envie de poursuivre les apprentissages, la façon de se comporter dans un groupe, pouvoir prendre des initiatives »* (E4 1.35)

Cette autonomie de penser regroupe aussi d'autres notions telles que la curiosité scolaires et l'envie d'apprendre, la socialisation, l'adaptation à un environnement (tant social que physique) inconnu. Elle est la synthèse des capacités intellectuelles de la personne.

Tout ces items sont évalués par les éducatrices, et cela pour chaque jeune suivi par le SESSAD.

– l'autonomie de faire

*« ...et l'autonomie du Faire »* (S13 1.157)

Par opposition à l'autonomie de penser, l'autonomie de faire semble se rapporter à la maîtrise de savoirs-faire et de gestes de la vie quotidienne et professionnelle. Elle semble plus se rapporter à une indépendance fonctionnelle qu'à une autonomie au sens strict du terme.

Cependant, cette séparation de l'autonomie en deux dimensions différentes ne semble pas réellement justifiée car Sandrine dit, sur ce sujet:

« ...voilà l'Être et le Faire! Moi je séparerais pas si nettement puisque l'un ne vient pas sans l'autre, à mon avis... » (S13 1.158)

« ...moi je suis pas sûre qu'il y ait plusieurs autonomies. Dans l'autonomie, il y a certainement plusieurs sous familles ou sous domaines. L'autonomie c'est vraiment un gros mot(...) » (S13 1.165)

« L'autonomie c'est un Tout pour moi, c'est vraiment un Tout,... » (S14 1.171)

« Et tout ça à mon avis va de paire donc j'suis pas sûre qu'on puisse scinder vraiment l'autonomie de l' Être et du Faire » (S15 1.185)

Apparemment, les séparations en deux est uniquement théoriques, dans la pratique les deux aspects sont travaillés en parallèle pour garder l'équilibre nécessaire à la progression du jeune.

– multidimensionalité de l'autonomie

Pour ces éducatrices, l'autonomie existe à la fois dans la théorie (pour définir les objectifs et pour évaluer) et dans la pratique (pour le travail au quotidien).

« comme la socialisation. C'est vraiment nos deux gros chevaux de bataille donc dans l'autonomie il y a évidemment à la fois du concret, du pratique mais aussi du théorique... » (S14 1.171)

### **L'autonomie dans la pratique:**

Les aspects théoriques de l'autonomie définis ci dessus ont leur double dans la pratique. Effectivement, si l'autonomie se pense dans la théorie, elle se met en place dans la pratique.

– l'autonomie de penser

« Donc l'autonomie de l' Être, qui est plus autour de la pensée pour soi. » (S13 1.155)

« Être à la bonne distance avec les autres, être respectueux, être vigilant à l'environnement, aux voitures, aux dangers,... » (S13 1.155)

« autonomie de penser, c'est que on peut savoir faire toutes ces actions mais pas savoir penser par soi même et pas savoir prendre une décision pour soi. » (C13 1.156)

Concrètement, l'autonomie de penser est la capacité à évoluer, seul, dans la société tout en se conformant à ses exigences: sécurité, socialisation, vigilance... Elle est liée à l'intellectuel (s'adapter à l'environnement extérieur et prendre en compte ses caractéristiques (par exemple faire attention aux dangers qu'il contient)).

– l'autonomie de faire

L'autonomie se travaille au quotidien. Elle peut correspondre à la maîtrise de gestes:

« ...l'autonomie du Faire: être capable de faire seul ses lacets, être capable de faire seul un

*trajet en bus,... » (S13 1.157)*

*« autonomie de faire, quand j'te parle de tout ce qui est toilette et tout ça c'est de l'autonomie enfin on est autonome dans le vie quotidienne » (C13 1.154)*

ou à la maîtrise de savoirs utiles à l'évolution dans la société.

*« savoir se déplacer, se repérer dans la ville, on travaille à partir d'un plan, on peut faire un reportage photo sur la découverte de la ville, on est passé quartier par quartier faire un p'tit reportage, utiliser les différents bus...des supports très très concrets. » (E14 1.127)*

Tout ces aspect de l'autonomie ne sont pas naturels, ils se travaillent au cours d'activités et de projets dont le but est d'apprendre à ces jeunes comment se comporter dans différentes situations du quotidien.

Nous voyons bien que l'autonomie de faire est étroitement liée à l'autonomie de penser. En effet, comment prendre les transports en commun (par exemple) si l'on a pas les capacités intellectuelles pour faire le choix de les utiliser? Inversement, la seule capacité à pouvoir faire ce choix est inutile si l'on se sait pas comment utiliser les transports en commun!

La conclusion que nous pouvons tirer de ceci est que les deux aspects de l'autonomie doivent être travaillés parallèlement, sinon les progrès du jeune seront très limités.

*« Qu'elle soit de penser pour lui ce qui est bon pour lui...ce qui demande quand même une bonne maturité, ou faire ses lacets ce qui demande une bonne dextérité puis envie de faire ses lacets tout seul pour euh aller jouer par exemple. » (S13 1.162)*

Cependant, l'autonomie de faire n'est pas beaucoup travaillé par le SESSAD du fait de son organisation sur le temps scolaire.

*« Justement l'autonomie, du coup, s'travaille pas de la même manière qu'en internat puisqu'on a beaucoup moins de temps pour; justement, accompagner, apprendre à se laver toute seule sous la douche, apprendre à débarrasser son assiette, à mettre le couvert, » (S4 1.43)*

Ce côté de l'autonomie est plus travaillé par la famille. Son rôle est prépondérant dans la progression du jeune et les éducatrices parlent de ce rôle important.

*« D'abord parce que l'autonomie de faire elle se fait plutôt en début de vie, quand ils sont plus jeunes, donc on commence par ça. En tout début de vie c'est la famille » (C14 1.165)*

*« ...donc si nous on pointe certaines choses en fait c'est aussi pour redonner à la famille le fait que « on s'est rendu compte que ben ce jeune il a 10 ans, il sait pas, par exemple, faire son lit et euh est ce que ça serait pas possible vous maintenant de lui laisser faire un p'tit peu son lit même s'il est mal fait c'est pas grave, de lui laisser un peu de responsabilité, il peut savoir faire son lit à 10 ans... ». » (C10 1.129)*

La famille ayant un rôle essentiel pour l'acquisition des savoirs-faire pratiques, une mission des éducatrices est d'accompagner cette famille pour uniformiser les pratiques et les objectifs à travailler.

L'accompagnement de ces jeunes implique un certain nombre de contraintes. En plus de travailler avec la famille, le partenariat avec l'éducation nationale amène son lot d'exigences d'autonomie.

*« ...à 7 ans ça va être une autonomie: aller se mettre en rang à la cantine avec les autres, manger avec les autres à la cantine par exemple, être autonome pour aller aux toilettes... »* (C6 1.66)

*« ...parce que malgré tout, ça paraît être une autonomie assez basique entre guillemets, mais c'est vrai que l'école exige que les enfants soient propres. Donc il faut que les enfants soient capable d'aller aux toilettes quand ils en ont, bon il peut y avoir des accidents, ça s'est déjà produit, pour certains enfants mais, ça je pense que ça serait très gênant pour une intégration, si les enfants étaient en grande difficulté par rapport à ça »* (C6 1.67)

En plus de ces exigences (propreté, autonomie pour manger, assimilation des règles (se mettre en rang)), l'intégration des enfants dans le système scolaire engendre certaines difficultés d'adaptation. Le travail de l'éducatrice est, dans ce cas, d'éduquer l'enfant suivi par le SESSAD pour lui permettre de s'intégrer, et aussi d'éduquer les autres enfants pour qu'ils acceptent un enfant qui soit différents d'eux.

*« une fois par semaine, à la cantine, essayer de discuter avec les gamins avec qui ça se passait pas forcément bien à sa table, expliquer aussi à l'enfant qui était en primaire donc c'était une petiotte hein...que en fait il fallait qu'elle laisse les autres servir, y'avait un tour de service, y'avait tout ça donc essayer de reprendre ça avec elle parce que c'est une autonomie mais c'est aussi une façon d'être, de s'intégrer avec le reste du groupe, parce que si on est complètement différent mais qu'en plus,...on empêche enfin...y'a à respecter l'autre aussi. »* (C6 1.77)

On retrouve encore, ici, l'idée de lien entre autonomie et intégration sociale. L'acquisition des savoirs nécessaires au développement de l'autonomie doit permettre au jeune d'assimiler les règles en vigueur dans le groupe dominant et donc de s'intégrer socialement. Néanmoins, au contraire de ce que nous avons pu voir jusqu'à maintenant, l'autonomie et l'intégration ne sont pas mis sur le même plan. L'objectif de l'accompagnement est l'autonomie, le but de l'autonomie est l'intégration sociale.

Le travail des éducatrices est déterminé par les jeunes. Le travail sur leur autonomie doit, comme nous l'avons déjà vu, individualisé. Cela introduit l'idée que l'autonomie potentielle



d'un jeune ne dépend que de lui. Bien que des attentes puissent exister concernant l'autonomie atteinte à un âge quelconque, il faut être parfaitement conscient qu'un jeune a une progression propre. Pour être clair, il peut, à l'adolescence, être en avance dans un domaine et en retard dans un autre. Ainsi, c'est lui seul qui est maître de sa progression.

*« ...et puis effectivement le jeune il avancera à son rythme dans tel ou tel domaine. Il se peut qu'il apprenne à faire ses lacets très tardivement...il aurait pu apprendre à les faire beaucoup plus tôt mais il avait pas l'envie ou pas la maturité ou pas l'autonomie de pensée... » (S15 1.180)*

*« ...au moment où le déclic se fait de "je veux prendre mon autonomie, je veux faire mes lacets tout seul!" Il faut qu'il y ait eu un déclic pour que la volonté se mette en route. » (S15 1.183)*

Il y a, dans cette dernière phrase, l'idée que la prise d'autonomie peut arriver n'importe quand. Un jeune peut avoir stagné durant quelques temps, lorsque le «déclic» se fait, il franchit le seuil et recommence à progresser.

Cependant, à cause des attentes de la société (et de la famille), les éducatrices doivent anticiper la progression du jeune et mener des projets en rapport avec ses besoins futurs. C'est ainsi qu'ils accompagnent les jeunes dans l'apprentissages de savoirs qu'il devront réinvestir lorsqu'ils auront grandi.

*« On peut le faire (...) par rapport à un repas par exemple, par rapport à des déplacements en bus. Actuellement moi je mène un atelier avec le collègue ergothérapeute, qui est un atelier cuisine, pour pouvoir donner des bases aux enfants qu'ils pourront réutiliser dans leur vie quotidienne donc: savoir allumer un four, savoir cuire des oeufs, des choses très très concrètes qui leur serviront par la suite dans leur vie de tout les jours. (E12 1.107)*

*« un jeune de 20 ans qui va sortir du service, qui va se confronter à la vie réelle, quotidienne, qui a p'tet une formation, qui souhaite avoir un hébergement on va aussi travailler sur l'autonomie financière, par exemple commencer à travailler sur un budget: qu'est-ce-qu'un budget? De quoi est-ce-que j'ai besoin pour pouvoir vivre demain? Comment est-ce-qu'on gère une liste de courses?quelles sont les charges que j'ai à payer si j'ai un appartement? » (E10 1.94)*

### **Le but de l'autonomie:**

Le travail d'accompagnement a pour but l'autonomie des jeunes. Il faut bien comprendre que cet objectif n'a pas été choisi comme ça, sans raisons.

La principale raison de ce travail est que l'autonomie de ces jeunes pourra leur permettre de

développer d'autres compétences plus tard.

L'autonomie a elle-même un but!

*« Et pour le jeune c'est le conduire vers un avenir où il sera suffisamment armé, entre guillemets, pour être un adulte, sur le plan social et de l'autonomie, le plus en adéquation avec ses capacités. » (S12 1.141)*

*« avoir une autonomie de travail, une indépendance au niveau du logement, de la vie quotidienne. » (E18 1.189)*

Le développement de l'autonomie de ces jeunes a pour but leur intégration sociale et professionnelle, l'augmentation de leur capacité d'adaptation, tant sur le plan humain que sur le plan environnemental. Le but est aussi de leur donner les outils qui leur seront utiles pour trouver du travail et être indépendant (sur le plan financier, affectif, quotidien).

Ce développement de l'autonomie leur ouvre des perspectives d'avenir qu'ils n'auraient pas pu avoir sinon.

### **Les perspectives ouvertes par l'augmentation de leur autonomie:**

Les perspectives ouvertes par cette nouvelle compétences sont simples.

*« là quand il sort on a plusieurs cas de figure: on a des jeunes qui ont un diplôme, soit un CAP, ou en tout cas la pratique du CAP, et du coup ils peuvent prétendre à trouver du boulot que ce soit en restauration, j'y pense à des cantines, j'y pense à Mc do, j'y pense aussi à une jeune qui voulait beaucoup travailler avec les enfants et qui a trouvé une place euh dans une crèche, donc qui travaille à mi temps dans une crèche. » (S20 1.243)*

Elles résident simplement dans le fait d'avoir un diplôme, ou la pratique liée à un diplôme, et de trouver un emploi.

### **Les limites de cette autonomie:**

Cependant, malgré les efforts des éducatrices, et les progrès de ces jeunes en ce qui concernent leur autonomie et leur capacités d'adaptation et d'intégration sociale, la société peine à leur laisser suffisamment de place pour qu'ils puissent continuer à s'épanouir.

*« ...ils sont quand même rares il me semble, j'suis pas sûre qu'il y ait des statistiques de faite encore par le service (...) » (S20 1.247)*

*« mais...beaucoup n'ont pas de solutions. Beaucoup restent chez papa et maman, en attente d'un...de formation, en attente d'une place en ESAT, hein en CAT. » (S20 1.253)*

Beaucoup de ces jeunes, une fois le suivi par le SESSAD fini, n'ont pas d'autres choix que de rester vivre avec leurs parents.

Contrairement aux limites qui avaient été mise en lumière par les différentes disciplines qui se sont essayées à définir l'autonomie, et qui étaient, pour la plupart, structurelles (interne au concept même d'autonomie), les limites définies ici résident dans une non-adaptation de la société à la problématique de ces jeunes déficients intellectuels.

Dans un milieu socio-éducatif, l'autonomie est donc un objectif central de l'accompagnement. Il est important pour plusieurs choses. D'une part, l'autonomie permet aux jeunes d'avancer dans leurs vie en s'ouvrant des perspectives professionnelles et de développement personnel. D'autre part, elle est un moyen d'arriver à d'autres objectifs tout aussi importants comme l'adaptation à un environnement ou l'intégration sociale.

# Conclusion

Cette recherche, qui avait pour but une exploration des pratiques professionnelles liée à l'accompagnement d'enfants et d'adolescents ayant une déficience intellectuelle, nous a permis de nous constituer une connaissance beaucoup plus approfondie sur le sujet et donc de combler les lacunes que nous avons concernant l'accompagnement du public handicapé.

Les recherches documentaires nous ont permis de nous construire une représentation, à la fois plus globale et plus précise de ce que peut être le concept de handicap et les problématiques très complexes liées à celui-ci. Nous avons pu revisiter le contexte social, médical, éducatif et législatif de ce concept afin de la réinvestir dans l'analyse des entretiens en tant que contexte fondateur du travail des professionnels socio-éducatifs et de cette recherche. Concept en perpétuelle évolution, le handicap est, depuis quelques années conçu comme une construction sociale qui crée des désavantages pour une population aux capacités limitées. Les modèles visant à le définir déterminent le cadre législatif ainsi que l'action sociale et medico-sociale. Actuellement, la définition dominante (le mouvement environnementaliste) veut que ce soit l'inadaptation de la société qui crée le handicap. On tend donc à ne plus parler de personnes handicapées mais de personnes en situation de handicap.

En lien avec le handicap, nous avons pu définir le concept d'accompagnement dans le but de nous créer une vision de référence, de ce processus très large, pour pouvoir analyser le discours des entretiens des trois éducatrices et définir les pratiques mise en place par celles-ci. L'accompagnement de ce public est défini selon plusieurs critères. Il est avant tout individualisé pour respecter les personnes et pour assurer un suivi de qualité, le jeune est pris en compte dans son intégralité (approche holistique). Il n'est plus défini par son handicap, ses difficultés et ses incapacités mais par ses compétences et ses aptitudes. L'accompagnement est inscrit dans un contexte précis, celui du handicap. Ses objectifs sont clairs: mettre en place un cadre favorable à la prise d'autonomie par le jeune et à son intégration sociale. Le but de l'accompagnement est défini par Maela Paul dans: L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique, « *L'accompagnement d'une*

*personne en situation de handicap (qu'on disait une personne atteinte de déficiences, donc en situation inégale), puisque le but de l'accompagnement est de passer d'un état inégal à un rapport de partage, ou encore un rapport entre pairs, c'est-à-dire entre personnes semblables quant à la dignité et au rang. ».* Une caractéristique principale de l'accompagnement est l'évaluation. En effet, l'objectif étant le développement de l'autonomie, les éducatrices doivent être en mesure d'adapter leurs pratiques au jeune qu'elles ont en face. Cela implique une profonde connaissance de ses capacités et de son état général. Pour développer cette connaissance, plusieurs évaluations doivent être conduites et cela à plusieurs moments du suivi. Malgré un impact net sur la vie de ces jeunes, l'accompagnement a ses limites (structurelles, temporelles, extérieures) ce qui réduit les résultats obtenus. Néanmoins, il est sans aucun doute très important pour la vie des jeunes suivis par le SESSAD qui en sortent avec des compétences et une autonomie très développées compte tenu de leur problématique. Il est important de noter que le manque de structures pouvant prendre le relais après le passage à l'âge adulte est criant. La plupart des jeunes adultes qui sortent du service n'ayant, souvent, aucune possibilité à part rester vivre chez leurs parents dans l'attente d'une place en milieu protégé.

L'objectif principal de cet accompagnement est le développement de l'autonomie chez ces jeunes. Ce concept est très large et parfois associé à d'autres notions plus ou moins proches comme l'indépendance ou la liberté. Généralement définie comme étant « *la capacité à prendre des décisions, à se régir selon ses propres lois.* », l'autonomie paraît infiniment plus complexe. Elle met en jeu des considérations médicales, sociales, philosophiques, sociologiques. Elle a été définie, par les philosophes des lumières comme étant, non pas la capacité à choisir, seul, les lois auxquelles on se soumet mais plutôt comme le fait de se soumettre aux règles collectivement choisies par la société dans laquelle on vit. Cette définition a été reprise en partie par la sociologie qui voit, elle, l'autonomie comme étant la capacité à s'intégrer dans un groupe donné, à assimiler et à respecter les règles en vigueur dans ce groupe. Nous avons pu dégager une nuance à cette définition puisque l'autonomie ne semble pas être l'intégration sociale, l'intégration sociale est l'objectif de l'autonomie. La vision médicale de l'autonomie se rapproche de la notion d'indépendance fonctionnelle (pouvoir exécuter des actes de la vie sans aide extérieure). Ces trois visions de l'autonomie sont constitutives de l'autonomie dans le travail social. En effet, si l'on se réfère au discours des trois éducatrices interrogées, l'autonomie est définie ainsi: elle est le fruit d'un travail individuel d'acquisition de savoirs-faire (vision médicale de l'autonomie) et de savoirs-être dans un but d'intégration sociale et professionnelle (vision philosophique et sociologique de

l'autonomie). Plusieurs limites ont été définies lors de cette recherche. Tout d'abord, il apparaît que l'autonomie individuelle soit effacée au profit de l'autonomie collective (l'homme vivant en société, c'est cette dernière qui prime). Ensuite, les institutions peuvent limiter l'autonomie de la personne (comme l'institution totale de Goffmann) et la société elle-même réduit l'autonomie des personnes en situations de handicap par le fait que son environnement social et physique n'est pas adapté à leurs capacités limitées. Enfin, bien qu'étant individuelle, l'autonomie se construit en rapport avec les personnes vivant dans la même société. L'autonomie serait donc le fait de créer un environnement permettant de vivre collectivement et le plus stablement possible.

Cette recherche nous a permis de développer de nouvelles compétences et de nous constituer un savoir de référence à réinvestir au quotidien dans le travail d'animation. En effet, l'objectif premier de cette recherche était d'explorer le domaine de la déficience en axant sur les pratiques d'accompagnement mises en place par les professionnels du travail social. L'observation des éducatrices dans le cadre du stage que nous avons effectué en SESSAD nous a donné un aperçu de ces pratiques et nous a permis de participer aux activités mises en place. Cette expérience, associée aux recherches conduites lors de cette étude nous permettra de penser et de mettre en place un accompagnement adapté lorsque nous serons en situation de nous occuper d'un jeune en situation de handicap dans le cadre de notre métier d'animateur. De plus, le stage nous aura permis d'observer les éducatrices adoptant une posture de praticien réflexif. Cette posture, nous pourrions l'adopter en combinant notre savoir personnel et l'observation sur le terrain. L'adoption de cette posture permettra, au cours de nos expériences, de réfléchir à nos pratiques afin de mieux les comprendre et de les transformer.

Un aspect essentiel nous est apparu au cours de cette recherche: l'évaluation. L'évaluation est la base, le moyen et la fin d'un accompagnement en formation. En effet, c'est un point central de toute formation car elle permet de savoir d'où l'on part et donc de nous projeter pour déterminer où l'on veut aller et enfin, d'apprécier et de mesurer les résultats obtenus par cette formation.

L'évaluation en milieu socio-éducatif nous paraît donc être un sujet intéressant et à approfondir lors d'une recherche en master 2.

# Annexes

## **Recueil ordonné des données**

**Entretien 1:** Elodie, éducatrice spécialisée

**Entretien 2:** Sandrine, éducatrice spécialisée

**Entretien 3:** Camille, monitrice éducatrice

Analyse accompagnement Elodie

Analyse accompagnement Sandrine

Analyse accompagnement Camille

Analyse autonomie Elodie

Analyse autonomie Sandrine

Analyse autonomie Camille

Synthèse accompagnement

Synthèse autonomie

## Entretien avec Élodie, éducatrice spécialisée dans un SESSAD

e1: Alors, donc heu... la première question c'est: En quoi consiste le métier d'éducateur spécialisé en SESSAD?

E1: D'accord donc heu... en SESSAD donc le SESSAD est un service d'éducation et de soins à domicile, on suit des enfants qui nous sont orientés par la maison départementale des personnes handicapées la MDPH. Donc pour lesquels on a une notification de suivi et ce sont des enfants qui sont scolarisés en... milieu... ordinaire donc qui dépendent de l'éducation nationale. Soit dans des classes spécialisées des CLIS heu ou en UPI pour le collège ou dans des classes... dites normales entre guillemets. Donc le rôle de l'éducateur heu dans... ce type de service est de valoriser les enfants dans leurs apprentissages scolaires de faire un gros travail de coordination aussi avec l'ensemble de l'équipe heu pluridisciplinaire puisqu'on travaille aussi avec heu des orthophonistes, kiné, assistantes sociale, psychomotriciennes, ergothérapeutes,... je n'oublie personne les psychologues,...voilà donc c'est un gros travail heu de lien avec euh l'ensemble avec l'équipe interne au SESSAD et puis aussi donc les différents partenaire l'éducation nationale en priorité, les familles et puis aussi la MDPH. Et dans ce cadre là voilà heu notre rôle...notre mission principale à nous en tant qu'éducateur c'est de heu...soutenir heu...les enfants dans leurs apprentissages heu de voir qu'ils sont bien intégrés au niveau de l'école heu de heu voilà pouvoir répondre à des attentes de l'équipe pédagogique aussi si y'a des soucis heu à gérer au sein de l'école.

e2: D'accord.

E2: voilà...donc on travaille à la fois sur le lieu scolaire et aussi heu au niveau heu du service de soin nous on a des activités heu que on peut mener le mercredi matin...donc en extra-scolaire.

e3: OK heu...donc heu la deuxième question...que je me posais moi c'est heu est ce que vous avez des...moyens des outils...heu alors ça peut pas forcément être des trucs formels hein heu...pas forcément une grille de heu...où on remplit des cases voilà mais pour heu évaluer le niveau d'autonomie des enfants heu...des jeunes qui sont suivis par le SESSAD?

E3: Alors...des outils on en a...plusieurs heu...après on les utilise...ou pas ça dépend heu un p'tit peu du fonctionnement des éducateurs. On a des grilles heu...dites d'autonomie qui nous sont proposées par la FAIT 21...

e4: heu...qu'est-ce ...

E4: donc la FAIT 21 qui heu regroupe heu...qui est l'association heu qui suit les enfants trisomiques heu autrefois appelée GEIST. Donc heu c'est...et la fédération, elle, nous donne quelques grilles d'évaluation pour pouvoir heu ben justement évaluer un p'tit peu heu...les différents degrés d'autonomie et les progrès de chaque enfant. Bon moi personnellement je ne me sert pas de ces grilles d'évaluation pasque j'ai beaucoup de mal à...à mettre des p'tites croix dans les p'tites cases heu...donc heu...après on a des trames j'dirais pour nos bilans heu...tout c'qui concerne le développement heu...de l'enfant, la sociabilisation, ...la socialisation, heu...le développement culturel, la curiosité, l'appétence, l'envie de poursuivre les apprentissages, heu



la façon de s'comporter dans un groupe, heu...pouvoir prendre des initiatives et caetera donc c'est...enfin pour moi c'est ...ce sont des critères d'évaluation qui sont relativement larges...et qu'on adapte après en fonction du profil de tel ou tel enfants.

e5: Ça tout ces critères c'est lié à l'observation heu... plus qu'à une grille heu... comme ça

E5: Ouais, ouais! C'est...dans la mesure en fait, on voit les enfants en moyenne une fois par semaine que ce soit en classe, en individuel ou bien en groupe donc heu c'est en fonction des activités qu'on mène avec eux que l'on...on voilà quoi on s'fait nos critères d'évaluation, ça peut être heu... je sais pas j'pense par exemple à heu... à une petite fille qui est passée de heu...la maternelle au primaire heu avec beaucoup de changements puisque c'était pas une école qui était dans le quartier, qu'elle devait prendre le taxi et qu'en plus elle devait déjeuner à la cantine ...donc s'qui n'était jamais arrivé dans sa scolarité en maternelle donc heu... ben ça a été par exemple là d'accompagner cette petite fille au moins la première semaine de la rentrée pour déjeuner avec elle à la cantine, heu pouvoir voir comment elle se repérait dans ...ce nouvel endroit, comment elle pouvait prendre son plateau, est-ce qu'elle était capable de manger toute seule, et caetera...ça ce sont... voilà j'me suis fixé moi cet objectif pour heu cet enfant mais j'le fais pas forcément avec les autres, ça dépend vraiment des contextes, et puis heu...des relations et des échanges qu'on a aussi avec la famille pour mieux cerner les besoins de l'enfant...

e6: Ok, ok,

E6: C'est vraiment au cas par cas.

e7: Donc c'est pas heu...y'a pas heu un guide de bonnes manières, c'est quelque chose de...

E7: Du tout!

e8: ...de très personnalisé.

E8: Avec heu par exemple...avec un ado heu.....heu les adolescents qui sont en UPI au collège, on leur demande heu bah de... s'affronter à...de nouveaux horizons, pouvoir commencer à...heu faire des stages heu pratiques. Donc à changer d'environnement, donc c'est aussi pouvoir voir avec eux si ils sont capables de heu...si le stage a lieu en dehors du collège bah de pouvoir se déplacer seul en bus, euh de pouvoir se repérer sur un plan, de gérer des horaires de stage, heu de savoir se présenter face à une équipe, de pouvoir s'exprimer et caetera...

e9: Ok, ok...hum...alors j'ai une question qui heu pas là mais qui en découle un peu de celle là, ...qui m'est venue un peu plus tard c'est heu...Comment vous faites pour heu...évaluer justement quand un enfant, selon vous, a atteint le niveau d'autonomie nécessaire à faire heu... justement à évoluer pas forcément justement par exemple à ne plus être suivi par le SESSAD heu...disons c'est aussi, c'est des critères personnels à chacun où heu il faut quand même atteindre un certain niveau heu dans, un peu dans tout les domaines?

E9: Il faut atteindre un certain niveau dans tout les domaines c'est une concertation d'équipe

quoi qu'il en soit... et c'est un travail aussi au...long cour, au fil des prises en charge avec la famille euh sachant que c'est la famille de toute façon qui heu... enfin si elle adhère au projet heu le suivi se met en place mais si y'a un refus ou que la famille souhaite un arrêt heu momentané à un moment donné, on est aussi tenu de heu de respecter ce choix là. Même si on est pas toujours d'accord avec heu... avec heu le choix ou la décision finale de la famille mais c'est à elle qu'elle revient en tout cas ce choix là.

e10: Alors...donc heu...là c'est une question un peu plus...un peu plus théorique peut-être...enfin je sais pas trop comment dire ça...hem Est-ce-que vous pensez qu'il existe plusieurs types d'autonomies? Et heu...si oui sur laquelle, ou lesquels,heu... travaille le plus un éducateur spécialisé?

E10: Alors dans ce type de service...heu...alors pour répondre à la première partie de la question y'a plusieurs types d'autonomies qui existent!...bien évidemment heu... y'a... alors pour moi ma définition de l'autonomie: être autonome c'est heu...selon moi se régir selon ses propres lois, enfin selon moi et selon le dictionnaire. Donc c'est avant tout pour moi une autonomie de pensée... d'être et d'agir heu voilà en fonction de heu...en fonction aussi de...possibilités et de la capacité de l'enfant à pouvoir se représenter dans le monde dans lequel il vit. Heu... on travaille principalement sur l'autonomie heu nous oui...du faire, de l'agir, de l'action...pouvoir prendre des initiatives, pouvoir faire des choix, heu...amener l'enfant, progressivement, à pouvoir se prendre en charge et puis à être heu acteur...de son projet, de sa vie et de sa scolarité. Heu..... dans le parcours heu des jeunes qu'on peut suivre de la maternelle jusqu'à l' UPI lycée heu pasque notre agrément,en fait pour le service est un suivi pour les enfants de heu 6 à 20 ans... donc le travail est complètement différent heu... en fonction de l'âge de l'enfant heu...voilà on a des objectifs complètement différents par exemple un jeune de 20 ans qui va heu sortir du service qui va heu se confronter à la vie réelle, quotidienne, qui a p'tet une formation, heu qui souhaite heu avoir un hébergement on va aussi travailler sur l'autonomie financière...par exemple heu commencer à travailler sur un budget: qu'est-ce-qu'un budget? De quoi est-ce-que j'ai besoin pour pouvoir vivre demain? Comment est-ce-qu'on gère une liste de courses?quelles sont les charges que j'ai à payer si j'ai un appartement? Et caetera... bon il se trouve que c'est pas ce sur quoi on travaille le plus. Heu pasque heu une fois que l'enfant, enfin l'enfant... le jeune adulte est sorti du service y'a une passerelle qui heu s'met en place pour qu'il puisse être servi aussi...enfin suivi par un autre... par un autre service par la suite.

e11: D'accord...euh vous travaillez pas du tout sur heu...l'autonomie dans la vie quotidienne heu?

E11: Alors...dans la vie quotidienne, on le fait...mais au maximum de nos possibilités dans la mesure où on...intervient...

e12: Y'a pas d'hébergement?

E12: Y'a pas d'hébergement! On est vraiment un service extérieur donc heu... on... on peut le faire euh... bah s'que j'te disais tout à l'heure par rapport à un repas par exemple euh... par rapport à des déplacements en bus euh... là actuellement moi j'mène un atelier avec le collègue ergothérapeute, qui est un atelier cuisine donc qui est aussi pour pouvoir donner des bases aux... enfants par la suite qu'ils pourront réutiliser dans leur vie quotidienne donc savoir

allumer un four, savoir se heu... cuire des oeufs enfin vraiment des choses qui pourront... des choses très très concrètes qui leur serviront par la suite dans leur vie de tout les jours. Euh on travaille aussi euh... avec les plus petits sur euh...l'habillement par exemple. Pouvoir les aider à s'habiller, à lacer, délayer leurs chaussures.....

euh d'accord... après le but c'est aussi d'amener enfin dans son parcours scolaire, l'enfant à pouvoir euh... faire des choix!... et puis bah pouvoir euh ben choisir l'orientation qui paraît la plus adaptée en fonction de ses capacités euh.. intellectuelles, scolaires et puis... voilà en le confrontant à la réalité aussi euh des formations qui sont actuellement proposées dans le domaine de l'éducation nationale, voir si le projet tient la route. Et l'amener lui petit à petit à... voilà! En se rendant compte de la réalité, de pouvoir faire des choix par lui même.

e13: D'accord...alors heu alors la question suivante j'ai eu quelques éléments de réponse...

E13: Quelques pistes...

e14: Voilà donc heu... Quels moyens utilisez vous pour aider au développement de l'autonomie de ces jeunes? Donc là on a vu que c'était quand même... un accompagnement...

E14: Un accompagnement constant, on travail vraiment sur l'individuel donc c'est propre aussi à... chaque enfant. Euh... et comme ce sont des enfants qui ont de grosses difficultés d'abstraction, on travail principalement à partir de supports concrets. D'activités très concrètes euh par exemple savoir se déplacer, se repérer dans la ville, on travaille à partir d'un plan, on peut faire un reportage photo euh comme ça a été le cas une année avec un groupe où on a travaillé sur la découverte de la ville, où on est passé quartier par quartier euh faire un p'tit reportage, utiliser les différents bus euh... voilà... des... vraiment des supports très très concrets.

e15: D'accord!...heu...

E15: Et après c'est aussi un gros travail euh... de partenariat avec l'ensemble heu de l'équipe. Euh... on... met en relation nos observations communes sur l'enfant, et à partir de là on monte un projet, ce qu'on appelle, dans notre service, un PPA, un projet personnalisé d'accompagnement et à partir de là on décline les objectifs qui sont vraiment à travailler pour euh... favoriser au maximum euh l'autonomie euh de l'enfant.

e16: Ces PPA vous...est-ce qu'y'a l'équivalent dans l'éducation nationale ou c'est vraiment propre au...

E16: C'est propre à notre service! Au niveau de l'éducation nationale on travaille sur un autre support qui est le...heu... PPS, projet personnalisé de scolarisation. Donc euh dans lesquels les différents partenaires interviennent...et à ce titre là, nous le SESSAD on en fait partie au même titre que la famille et l'éducation nationale. Là c'est un projet plus ouvert. Le PPA est un document qui est interne à notre service,qu'on ne transmet pas, ni à l'école ,ni à la MDPH mais qui est un... un document qui nous permet de travailler directement avec la famille et l'enfant. Voilà donc on en fait fait euh en moyenne euh un par an euh... qui décline nos observations et les objectifs à travailler pour l'année scolaire en cour.

e17: D'accord. Donc alors c'est la dernière question. Donc c'est plus une question qui... ouvre

un peu... enfin... pas des perspectives mais qui euh...bon j'vais la lire ça va être plus simple: Quelles pratiques éducatives souhaiteriez vous mettre en place si vous aviez plus de... alors euh: moyens financiers, plus de liberté dans les choix d'activité euh, plus de temps... ou si vous aviez plus de liberté dans le fonctionnement heu... avec le service?

E17: Alors ça c'est une question très ouverte!(rire)

e18: Oui...(rire)

E18: C'est pas facile d'y répondre! Euh..... j'trouve qu'on a de la chance dans notre service de pouvoir mettre en place des activités éducatives euh...euh... sans forcément avoir à négocier avec notre direction. On est quand même assez libre... enfin voilà en partant des besoins réels de l'enfant, on peut proposer diverses actions éducatives. Y'a aussi un...un gros travail de coordination avec mes deux collègues éducatrices avec qui on a des activités communes, donc ça c'est un... un point important pasque ça nous permet aussi de nous remettre euh en question euh très régulièrement, de pouvoir échanger sur nos pratiques, qui sont différentes d'une personne à l'autre, en fonction aussi des jeunes que l'on suit, en fonction de leur parcours de scolarisation...euh...après j'vais... bon... euh c'est aussi propre à notre cadre de fonctionnement et vraiment propre à celui du SESSAD, c'est à dire que euh... on intervient...on intervient de manière euh... ponctuelle entre guillemets dans la vie de l'enfant. De manière récurrente, c'est une fois par semaine en moyenne. Mais euh...on peut pas aller au d'là, non plus, euh de cette prise en charge. On est pas là pour vivre au quotidien avec euh l'enfant et sa famille. Euh on fait partie d'une équipe donc euh quand un enfant a déjà dans la semaine euh, un suivi éducatif, un suivi orthophoniste, un suivi avec la psychologue, un autre avec la psychomotricienne, un avec euh la kiné ça fait quand même euh...une prise en charge qui est quand même relativement lourde euh sur le temps de la scolarité de l'enfant. Donc heu...voilà, moi je je je...j'trouve que à l'heure actuelle, tu es pas forcément heu... en terme de pratiques éducatives, on peut faire pas mal de choses heu au niveau de notre SESSAD. On a, par exemple, réussi à négocier pour pouvoir euh justement par rapport à ce manque, par rapport au quotidien, heu pouvoir partir sur des temps de mini séjour euh de trois jours en moyenne. On fait ça deux fois par an donc avec deux groupes d'enfants différents pour pouvoir euh les voir évoluer, avoir d'autres observations dans un cadre là qui est plus... quotidien. Donc j'trouve qu'on.. voilà, on... à trois on arrive aussi à avoir des idées et puis pouvoir proposer des projets qui... jusqu'à l'heure actuelle euh...ont été validés par notre direction. Après euh... au niveau de ce travail moi j'ai quand même une frustration par rapport euh... par rapport à la fin de nos suivis. C'est vrai qu'on... la MDPH nous donne un agrément pour suivre les enfants jusqu'à l'âge de vingt ans euh on sait bien au jour d'aujourd'hui que...les formations scolaires ne s'arrêtent pas à l'âge de vingt ans mais va bien au delà donc c'est vrai que... c'est un peu frustrant de devoir arrêter comme ça euh... à mi parcours entre guillemets quand euh... le jeune il est lancé dans une formation pré professionnelle mais que c'est pas forcément abouti et que on a pas toujours les moyens non plus de passer un relais euh avec une autre structure par la suite. Donc euh... donc voilà j'trouve qu'au niveau de nos pratiques si y'avait quelque chose à développer ce s'rait p'têt pouvoir euh justement en profiter... enfin permettre l'accompagnement de ces jeunes euh sur euh... sur euh les années après leur majorité, jusqu'à ce qu'il puissent être euh vraiment intégrés dans le milieu ordinaire euh si c'est un projet qui correspond à l'enfant. Justement avoir une autonomie de travail, euh un indépendance au niveau du logement, enfin...de la vie quotidienne. Voilà!

e19: Mais ,par exemple euh... pouvoir faire des séjours plus longs ou p'têt plus nombreux, ça...vous...

E19: Alors en fait on a la possibilité de faire une semaine...euh... d'un point de vue financier hein euh... on a la possibilité de faire une semaine de séjour par an. Après ça a été le choix, avec mes deux autres collègues éducatrices, de se dire euh...ben une semaine oui ça peut être très bien de partir sur une semaine. En même temps on n'en fait pas profiter beaucoup d'enfants. Le fait de partir sur deux fois trois jours, ça nous permet d'avoir deux groupes euh...de huit ou neuf enfants à chaque fois. Donc c'est quand même un peu plus riche aussi et pis ça permet euh de revenir euh...on peut leur proposer des séjours tout les deux ans à peu près, tout les deux trois ans. Euh pour certains, pour ceux qu'on connaît le plus parce que on propose pas non plus les séjours euh euh... comme ça de euh...façon un peu abrupte quand les enfants arrivent dans le service. On laisse aussi le temps à l'enfant de se poser euh...d'être l'ami de euh... de prendre contact avec nous euh...

e20: De se connaître.

E20: De se connaître un peu, avant de pouvoir proposer ce euh ce type de suivi en fait.

e21: D'accord, d'accord.

E21: Après c'est vrai qu'on...voilà on... a un fonctionnement qui est complètement différent de l'internat donc euh... bon même si on avait plus que les moyens financiers ce serait vraiment euh...une autre façon de travailler... pour nous. Le but aussi sur ces trois jours c'est de pouvoir tester si l'enfant il est capable euh bah de s'adapter à un nouvel environnement, de pouvoir euh créer des liens avec des enfants qu'il connaît pas forcément pasque euh... quand on part avec un groupe comme ça de huit/neuf enfants pour la plupart ils ne se connaissent pas puisqu'ils viennent d'écoles euh différentes. Et euh c'est aussi un moyen de voir si euh on pense que l'enfant peut s'adapter pour pouvoir partir par la suite euh sur une colonie de vacance euh pendant euh... la période d'été par exemple, partir pendant quinze jours, quitter le domicile familial et pouvoir s'intégrer dans un groupe euh dans un groupe d'enfants. Donc c'est vraiment un lieu euh un temps, un temps d'observation et euh et d'évaluation euh de l'autonomie des enfants.

e22: D'accord! Euh...ben on en a fini avec les questions euh juste quelque chose, est ce que vous avez des souhaits par rapport à l'... à l'anonymat que ce soit de vous pasque c'est possible euh que euh j'anonyme, que je dise une éducatrice... hein que je dise pas votre nom ou euh... des souhaits particuliers par rapport euh si vous voulez relire euh la retranscription de l'entretien euh quand elle sera finie, tout ça?

E22: Ouais ben ça je souhaite le relire... sans problème. Après non j'ai pas de... j'ai pas de problème par rapport à cette question de l'anonymat dans la mesure où ben cet entretien il a été fait là à l'instant T et que euh si on devait euh le reconduire euh demain euh mes réponses seraient forcément euh enfin le fil conducteur serait le même mais mes réponses seraient différentes donc moi ça me pose aucun problème. Voilà.

e23: Bien merci!

E23: De rien. Et pis ben bon courage pour le traitement de ces informations.

e24: Merci.

## Entretien avec Sandrine éducatrice spécialisée dans un SESSAD

s1: OK, bon ben je vais juste te présenter un p'tit peu quand même, je m'appelle Renaud Ferrisse, hum... donc là en ce moment j'suis en stage dans un SESSAD qui a un agrément pour les jeunes (de 3 à 20 ans) qui sont déficients intellectuelle légère et moyenne et euh...je...en fait je fais ce stage pour euh...c'est mon terrain de...d'observation pour euh...mon...pour mon mémoire de recherche en fait qui est sur euh...sur l'autonomie des...des enfants déficients intellectuels, sur euh quelles pratiques mettre en place pour favoriser le développement de cette autonomie là. Donc euh...on va passer à la première question qui est: En quoi consiste le métier d'éducateur en SESSAD?

S1: D'accord. Alors le métier d'éducateur en SESSAD, il varie selon les SESSAD, déjà! Alors donc le métier d'éducateur dans le SESSAD où je travaille j'peux t'en parler, je peux pas te parler du métier d'éducateur dans les [autres SESSAD] parce que...

s2: [Oui oui oui]! Votre métier...enfin ton métier puisque...[on s'tutoie]

S2: [on s'tutoie]? Alors ben...le travail d'éducateur dans le SESSAD où je travaille consiste ben...principalement à accompagner les enfants euh...que l'on suit, sur le plan scolaire. Donc on les accompagne...pour viser l'intégration scolaire et sociale voilà...principalement. Donc on intervient sur leur lieu de scolarisation, parfois à domicile euh...le but du jeu c'est de soutenir leur intégration scolaire principalement et sociale, j'le répète euh donc le travail d'éduc c'est ça et c'est aussi un travail d'équipe donc euh...c'est à la fois un travail avec et auprès des enfants et un travail avec et auprès de l'équipe et des partenaires extérieurs de l'éducation nationale au centre de loisir du quartier, au...à l'association qui fait les vacances, à une asso qui fait du soutien scolaire, à la PMI de quartier enfin voilà tout les acteurs euh...sociaux et éducatifs. Voilà!

s3: D'accord. Euh...alors j'sui un peu perdu...

S3: J'peux compléter s'tu veux sur euh...la pratique du métier d'éduc en SESSAD c'est euh aussi d'intervenir sur la journée, c'est p'têt aussi le B-A-BA mais on intervient pas comme en internat euh en soirée ou sur des weekends! Donc on a aussi à faire au...avec les enfants sur des temps très ciblés. Et qui sont très riches mais du coup aussi limités puisqu'on n'intervient pas euh sur les soirées, les weekends et ce sont des temps du quotidien qui sont quand même euh drôlement importants pour les enfants. Donc nous vraiment l'intervention elle est euh dans le quotidien de leur vie scolaire, principalement, et puis dans le quotidien euh de leurs activités, des activités extra scolaires et cætera mais...on on a pas tout à fait le même travail qu'en internat.

s4: Ouais...ouais y'a pas euh justement tout le côté vie quotidienne euh...

S4: Justement l'autonomie du coup s'travaille euh pas de la même manière qu'en internat puisqu'on a beaucoup moins de temps pour justement accompagner euh apprendre à se laver toute seule euh sous la douche, apprendre à débarrasser son assiette, à euh à mettre le couvert, et cætera tout ça on a très très peu de temps pour intervenir de ce côté là et accompagner les jeunes. Alors on a mis

en place au SESSAD euh des mini séjours! Des mini séjours euh donc les trois éduc ont organisé ça pour...pour permettre aussi ben aux enfants de euh...de s'éprouver dans le quotidien, et puis à nous de les observer et de pouvoir évaluer un p'tit peu leur capacités, leur compétences, leur évolution dans leur...ben dans leur prise d'autonomie. Donc on fait deux petits séjours euh dans l'année, ce sont des mini séjours qui durent environ 2 ou 3 jours euh voilà! Pour avoir aussi un terrain d'observation sur euh sur l'autonomie, la prise d'autonomie des enfants.

s5: D'ailleurs donc là en parlant d'autonomie, euh...est ce que vous avez des outils, des moyens pour évaluer l'autonomie des jeunes que vous suivez, l'autonomie de ces enfants? Enfin le niveau auquel ils arrivent, est ce que vous pouvez justement...

S5: Alors justement un des seuls, des rares outils qu'on a au niveau de euh de l'autonomie euh on a une grille d'autonomie avec des items euh « je sais utiliser une fourchette », « je sais décrocher...utiliser un téléphone » euh « je sais...je sais me laver seul ». Voilà il y a des items tout simples et assez clairs...qu'on utilise, ou pas!hein j'aurais pasque on peut les utiliser pour les enfants avec qui on est parti en séjour, avec qui on a vraiment des choses à dire et qu'on a pu observer. D'ailleurs pour les séjours on a créé un outil, qui est une évaluation de séjour vraiment spécifique au SESSAD euh....vraiment des choses sur l'autonomie, mais aussi sur la vie de groupe, sur l'adaptation à un environnement inconnu, sur euh le repérage dans un nouveau...dans un nouvel endroit. Euh donc c'est une évaluation qui est beaucoup plus large que sur le plan de l'autonomie du quotidien pure.

s6: Donc y'a pas de....pasque dernièrement j'ai vu...euh...la MIF, alors qu'est ce que ça veut dire exactement...c'est l'indépendance fonction...la mesure de l'indépendance fonctionnelle. Ça c'est surtout sur justement les...adultes et les enfants qui sont euh handicapés moteur ou IMC (Infirme Moteur Cérébral), y'a pas d'équivalent pour euh pour des enfants qui sont déficients intellectuels?

Disons que c'est un outil qu'ils utilisent pour calculer justement l'autonomie, l'indépendance euh alors euh pouvoir faire certaines choses, donc avec aide ou sans aide? Quelle aide? Humaine ou technique?et cætera...

S6: Euh j'connais pas cet outil et je...je...à ma connaissance y'a pas l'équivalence pour les enfants avec qui on travaille, maintenant nous on s'est créé des attentes, c'est sur que...il est attendu d'un adolescent ou d'un jeune adulte qu'il soit autonome dans ses déplacements., par exemple pour se rendre à son travail, à son lieu de formation, à l' ESAT (Établissement et Service d' Aide par le Travail). Et donc vers l'adolescence, nous on commence à travailler, on anticipe un peu et on commence à travailler avec le jeune la prise d'autonomie dans les déplacements: donc euh apprendre à prendre le bus, à utiliser fil bleu, fil vert, euh accompagner à passer un permis pour euh se déplacer en scooter. Après on se crée, on...on voilà, on a des attentes, on sait que la société a des attentes et le monde extérieur, et les familles des jeunes ont des attentes en terme d'autonomie en fonction de leur âge et de leurs compétences, hein de leur capacités aussi et donc on les accompagne au mieux vers...vers cette prise d'autonomie. Mais c'est vrai que l'autonomie c'est quand même...on la donne pas!!! l'autonomie elle se prend euh et elle se prend quand un jeune est près à la prendre aussi. Donc à la fois en terme de compétences pures mais aussi en terme d'envie, de désir euh de demande...et tant qu'il y a pas vraiment de demande, on a beau accompagner...euh [ça n'a pas de sens]!



s7: [Ça va pas vraiment avancer].

S7: Voila!

s8: D'accord. Donc là c'est une question qui est plus axée sur...votre travail, euh c'est: Quel moyens utilisez vous pour aider au développement de l'autonomie de ces jeunes? Ça peut être euh quelle pratiques euh éducatives...elle est p'tet un peu floue comme question?

S8: Bah disons que c'est euh c'est...notre boulot...c'est un peu redondant avec la question d'avant...

s9: Oui c'est vrai qu'on a eu des...des pistes!

S9: On utilise la parole!!! on utilise d'abord la parole, la communication, l'échange, la relation. Et la relation éducative, elle...permet de mettre un jeune et l'éducateur en confiance, dans une relation de...d'aide et du coup que le jeune, une fois sécurisé, en confiance, avec une meilleure estime de lui, est en mesure de...vouloir prendre son autonomie et de la prendre. Et donc nous tout le but du jeu c'est euh...grâce à la parole lors d'entretien, lors de prises en charge, qu'elles soient en groupe ou en individuel ou en petit, tout petit groupe, on parle, on échange et on amène le jeune à formuler ses demandes, ses désirs et c'est euh...le premier outil de notre travail c'est la parole il me semble. Après on a une tonne de supports et d'outils éducatifs qui sont extraordinaire, de la couture, la cuisine...enfin tu a vu un peu, des activités manuelles euh de l'accompagnement à la piscine enfin vraiment on a...tout est possible en SESSAD euh j'dirais pour euh pour accompagner le jeune dans son parcours de vie vers, vers plus d'autonomie, vers plus de socialisation.

s10: C'est vraiment ciblé en fonction de...justement des compétences du jeune euh enfin c'est...[ciblé enfin plus...] personnalisé?

S10: [Alors oui,oui oui alors...]Ah bah oui j'ai p'tet oublié de le préciser dès la première question! Euh en quoi consiste le métier d'éducateur en SESSAD? C'est que, effectivement c'est euh individualiser, personnaliser l'accompagnement! De toute façon c'est le B-A-BA, c'est répondre à la loi euh, à la loi récente et euh qui consiste à mettre la personne accueillie au cœur de tout le dispositif avec son projet de vie et du coup vraiment personnaliser les objectifs et puis euh...les attentes effectivement. Euh j'le redis en fonction des désirs, des compétences euh...du désir porté par la famille aussi et puis euh...et puis de tout ce qui va émerger au cour de la relation avec l'enfant ou le jeune. Je ...je?

s11: Oui oui ça répond à la question! En tout cas c'que j'comprend, tu m'arrête si j'me trompe, c'est que des moyens y'en a une quantité énorme euh...

S11: Des outils, des moyens y'en a une quantité énorme. Le principal euh qui restera au cœur euh...de chaque moyen utilisé c'est vraiment la parole, c'que j'te disait tout à l'heure, l'échange, la parole, la relation éducative, la relation d'aide!

s12: Pour savoir euh...les...les souhaits de l'enfant, enfin du jeune...

S12: Ouais, le mettre suffisamment en confiance et euh en valeur. Valoriser ses acquis, ses compétences, ses progrès. Valoriser le jeune tout le temps pour qu'il ait confiance en lui et qu'il soit à même de formuler une demande d'autonomie ou de se dire « oui j'en suis capable! » Et tout notre travail c'est ça! C'est d'accompagner...éduquer c'est...j'vais ressortir mon latin euh ça vient de « e ducare », ducare= conduire, le e avant ça veut dire conduire à l'extérieur de...donc conduire hors de...euh conduire donc vers...vers quelque chose! Vers un changement et...pour le jeune c'est conduire le jeune vers plus d'autonomie, vers un avenir euh où il sera suffisamment euh j'dirais armé, entre guillemets, euh pour être un adulte ,sur le plan social et de l'autonomie,...le plus en adéquation avec ses capacités, voilà! Donc euh...j'me perd un peu dans c'que j't'ai dit...euh...

s13: Moi j'ai eu des réponses en tout cas! Bien, donc on peut p'tet passer à la question suivante,comme ça on va repartir euh...du bon pied donc euh...la question c'est: Pensez vous qu'il y ait plusieurs sortes d'autonomie? Si oui sur laquelle ou lesquelles pensez vous travailler le plus?

S13: Plusieurs type d'autonomie j'en sais rien! Non on parle de l'autonomie, alors ici on...avec les collègues on a...beaucoup échangé sur la question et des collègues...la première éducatrice qui était toute seule au service avant...avait un peu défini l'autonomie de l' Être et l'autonomie du Faire. Donc l'autonomie de l' Être, qui est plus autour de la pensée pour soi. Être euh...à la bonne distance avec les autres, être respectueux, être euh vigilant à l'environnement, aux voitures, aux dangers, enfin... Et l'autonomie du Faire: être capable de faire seul ses lacets, être capable de faire seul un trajet en bus, voilà l'Être et le Faire! Euh...moi je séparerais pas euh si nettement puisque...l'un ne vient pas sans l'autre...à mon avis. Être en capacité d'autonomie, c'est ce que je reviens à dire, c'est être prêt à prendre son autonomie, la saisir, qu'elle soit de l' Être ou du Faire. C'qui... amène...enfin c'qui sous entend que le jeune soit déjà suffisamment, et sécurisé sur le plan affectif et mûr et...et qu'il ait envie de grandir pour aller vers ce plus d'autonomie! Qu'elle soit de penser pour lui ce qui est bon pour lui...ce qui demande quand même une bonne maturité, ou faire ses lacets ce qui demande une bonne dextérité puis envie de faire ses lacets tout seul pour euh aller jouer par exemple. Voilà pas être dépendant des parents. Ouais moi je...j'suis pas sûre qu'il y ait plusieurs autonomies. je...dans l'autonomie il y a certainement plusieurs sous familles ou sous domaines...L'autonomie c'est vraiment un gros mot et il faut aller p'têt davantage de ce coté là, moi je...je peux pas t'en dire plus.

s14: D'accord, il y a pas de problème, ça c'est...pour savoir toi c'que tu pense...

S14: L'autonomie c'est un Tout pour moi, c'est vraiment un Tout, comme la socialisation. C'est vraiment deux gros...c'est nos deux gros chevaux de bataille donc euh dans l'autonomie il y a évidemment à la fois du concret, du pratique mais aussi du théorique et de...voilà.

s15: Donc ce serait pas plusieurs famille d'autonomie mais plutôt plusieurs branches et où il faut essayer d'avancer un peu tout en parallèle pour euh pour conquérir d'autres possibilités!

S15: ouais! Moi j'le vois comme ça. Après tout ça c'est quand même mesurable j'imagine. Mesurable, évaluable, effectivement pour pouvoir progresser il faut savoir d'où on part...en début d'année avec un jeune, par exemple, et puis effectivement le jeune il avancera à son rythme dans tel ou tel domaine. Il se peut que...il se peut qu'il apprenne à faire ses lacets très

tardivement...il aurait pu apprendre à les faire beaucoup plus tôt mais il avait pas l'envie ou pas la maturité ou pas l'autonomie de pensée...donc voilà tu vois il...au moment où le déclic se fait de « je veux prendre mon autonomie, je veux faire mes lacets tout seul! » Il faut qu'il y ait eu un déclic pour que la volonté se mette en route. Et tout ça à mon avis va de paire donc j'suis sûre qu'on puisse scinder vraiment l'autonomie de l' Être et du Faire enfin...ça permet de mieux comprendre de quoi on parle aussi...de scinder les choses. Ça permet en équipe de formaliser. « Dans l'autonomie de l' Être on pense à ça, ça et ça. ». et c'est vrai que pour évaluer, de scinder et de repenser, de mettre des mots sur chaque type d'autonomie, ça peut aider aussi si tu veux. Voilà maintenant globalement l'autonomie c'est un Tout.

s16: OK. Donc alors cette question là c'est euh plus...alors ça concerne pas vraiment ton travail, enfin en ce moment. Mais c'est une ouverture en fait. Je m'interroge sur c'que toi t'aimerais mettre en place en tant qu'éducatrice, dans le SESSAD, si vous aviez plus de...moyens financiers, plus de temps ou une autre organisation du travail possible...

S16: Des voyages!!

s17: Des voyages?

S17: Ouais des voyages! C'est à dire apporter une ouverture aux enfants, une expérience de vie, d'ouverture sur le monde, de la différence. Et...des voyages ouais.

s18: Pas être forcément axé que sur le temps scolaire mais...

S18: Ah oui oui oui, mon rêve, enfin mon rêve...accompagner un jeune, comme on a pu le faire lors des p'tits séjours, euh...d'accompagner un jeune sur sa première fois au bord de la mer, c'est quelque chose d'extraordinaire! Et ça c'est euh c'est vraiment très...très valorisant sur le plan professionnel...d'accompagner ça et sur le plan humain c'est extraordinaire, c'est énorme! Et donc, de s'dire, d'accompagner des jeunes dans leur... dans une expérience de vie, de l'ailleurs, de l'autre, de la découverte, c'est quelque chose qui me botterait euh...partir quinze jours en bateau pour faire le tour de Bretagne avec les jeunes et un skipper...y'aurait des choses à vivre extraordinaires et qui pourrait vraiment tendre vers...une prise d'autonomie, leur donner un maximum de choix dans leur expérience de vie, dans leur ouverture au monde pour euh pour ouvrir leurs œillères au maximum et puis euh...et puis les aider à devenir des adultes heureux enfin euh... . Après, plus concrètement, euh on se rend compte que le monde de l'enfance déficiente intellectuelle, que ce soit en IME, en SESSAD c'est valorisant parce que les enfants apprennent, grandissent, changent...changent vite et du coup on peut participer à leur apporter plein de choses et à grandir euh...à bien grandir. Et c'qui se passe c'est qu' arrivé à 21 ans lorsqu'ils sortent du service, la réalité est pas toujours très jolie quoi...et le monde du travail, le monde de la formation, la société est pas encore prête euh ou en tout cas, n'a pas l'air vraiment prête à...à donner la place aux jeunes adultes handicapés...

s19: Ça évolue...mais [pas très vite].

S19: Ça évolue doucement! Et du coup concrètement y'aurait vraiment des structures relais à créer, à monter entre euh le monde de l'adolescence et les jeunes adultes, entre la sortie de l'école obligatoire vers la formation, la formation professionnelle et vers un métier voilà... Et de ce côté là y'a aussi des choses à développer, à créer pour assurer un avenir à...aux jeunes

que l'on suit.

Qu'est ce qu'il pourrait y avoir?...

s20: Quand ils sortent, là, quand vous vous les suivez plus, qu'est ce qui se...ils vont où?qu'est ce qu'ils font? J'imagine que ça change d'un jeune à l'autre, mais...

S20: Ah les jeunes? Ben y'a plusieurs solutions. Soit euh si on arrête l'accompagnement du SESSAD c'est soit à la demande de la famille, voilà donc à n'importe quel moment, la famille peut demander l'arrêt du SESSAD, ce qui est très très rare! Hein ça arrive, pour ainsi dire, jamais! Ou alors c'est au moment des orientations, donc euh autour de 6 ans, autour de 12 ans euh...vers 12 ans un jeune peut être orienté soit au collège, en UPI: Unité Pédagogique d'Intégration, ou en SEGPA euh...ou alors si la vie scolaire est difficile et que le jeune est vraiment en souffrance, que dans les apprentissages il ne montre pas d'appétence. Ben y'a une orientation qui se fait en IME, en établissement spécialisé. Et donc à ce moment là soit y'a une orientation à 12 ans, soit le jeune profite de sa vie au collège, en UPI, et à l'UPI lycée, et à ce moment là il peut être accompagné par le SESSAD jusqu'à ses 21 ans et là quand il sort on a plusieurs cas de figure: on a des jeunes qui ont un diplôme, soit un CAP, ou en tout cas la pratique du CAP, et du coup ils peuvent prétendre à trouver du boulot que ce soit en restauration, j'y pense à des cantines, j'y pense à Mc do, j'y pense aussi à une jeune qui voulait beaucoup travailler avec les enfants et qui a trouvé une place euh dans une crèche, donc qui travaille à mi temps dans une crèche. Ils sont quand même rares il me semble, j'suis pas sûre qu'il y ait des statistiques de faite encore par le service. Puisque il faut quand même préciser que les jeunes qui ont 21 ans, et donc qui sont amenés à sortir du service, il y en a très peu. Enfin les premières générations sont arrivées depuis...ça fait 2 ou 3 ans que nos jeunes euh...ont grandi et sortent. C'est à dire que ça fait 2 ou 3 promos entre guillemets, ou années, que des jeunes adultes sortent du service et on a pas encore assez de recul pour pouvoir vraiment peut-être en parler beaucoup mais...beaucoup n'ont pas de solutions. Beaucoup restent chez papa et maman, en attente d'un...de formation, en attente d'une place en ESAT, hein en CAT. Alors après y'a des services de la mission locale qui peuvent prendre le relai, donc la mission locale qui s'occupe des 16/25 ans et qui s'occupe d'accompagner vers la recherche d'emplois, vers la formation donc euh nos jeunes déficients intellectuels relèvent avant tout du droit commun donc euh certains sont accompagnés sur le plan social par ces dispositifs de droit commun euh voilà. D'autres restent chez leurs parents euh d'autres ont un travail et d'autres euh restent sans solutions, et d'autres à 21 ans ou un peu avant sont aussi orientés en...avant 21 ans d'ailleurs, quand ils ont autour de 16/17 ans, sont orientés en IM PRO. Après avoir fait quelques années de collège, une orientation en IM PRO se fait pour, aussi, leur donner un...un outil, un métier, un savoir faire et éventuellement un diplôme CAP euh si ça peut être fait en CFAS, en Centre de Formation d'apprentis Spécialisé. C'est à dire que les jeunes accèdent au CAP en 3 ans voilà.

s21: Très bien, j'en ai fini alors!

S21: J'suis sûre que tu m'aurais parlé de tout ça à un autre moment j'aurais eu d'autres réponses mais euh...

s22: Y'a pas de problème, j'ai eu des réponses à mes questions donc moi ça me va. En tout cas merci du temps que tu as passé à répondre.

S22: De rien.

## Entretien avec Camille monitrice éducatrice dans un SESSAD

c1: Bonjour, pour aller plus vite on va passer toute la partie présentation du mémoire et tout ça vu qu'on en a déjà pas mal parlé ensemble, OK?

C1: D'accord!

c2: Ma première question concerne ton travail, alors, En quoi consiste le métier d'éducateur spécialisé en SESSAD?

C2: Alors, pour moi, le SESSAD déficience intellectuelle dans lequel je travaille, c'est un SESSAD qui accueille des enfants de 6 à 20 ans, enfin en principe on peut aller jusqu'à 3 enfin on descend jusqu'à 3 mais sauf qu'on en a très peu. Donc le SESSAD...le travail des éducateurs en SESSAD en général, c'est peut-être pas toujours la même chose! Sauf que là, comme on est face à un SESSAD déficience intellectuelle, le principal travail que nous avons à faire c'est travailler l'autonomie et euh l'accompagnement de la personne handicapée à l'école et euh donc pour essayer qu'il soit le mieux possible dans l'école, donc un travail aussi au niveau de la socialisation et un travail sur l'autonomie.

Donc ça se déroule de telle façon que en fait on fait.....on travaille avec les enseignants...parfois, euh c'est un travail de partenariat avec le reste de l'équipe, avec la MDPH...en fait y'a différents partenaires, avec la famille, avec euh les autres personnes, d'autres partenaires qui pourraient être aussi avec les enfants, c'est à dire euh ben les enseignants euh les...comment ça s'appelle?...les référents ASE c'est ce genre de personne qu'on peut rencontrer en fonction du jeune et de ses difficultés.

c3: Juste un truc euh les référents ASE c'est? Qu'est ce que ça veut dire?

C3: (rire) C'est une bonne question. C'est en fait, ceux qui sont euh aux territoires de vie sociale, ceux qui...sont référent d'une famille et de jeunes qui sont en difficulté, qui ont été signalé en difficulté, au niveau de leur famille. Alors ASE euh...c'est...j'peux pas te dire.

c4: D'accord...je regarderais!

C4: Tu regarderas exactement la définition d' ASE. Donc pour certains jeunes qu'on considère un p'tit peu en danger, enfin entre guillemets, qu'on a peur un p'tit peu, euh on signale pas à, mais c'est un danger qu'est quand même moindre, donc c'est pas signalé au juge hein? Mais c'est signalé à une équipe qui va aller voir au sein de la famille ce qui s'y passe et euh donc euh y'a une personne qui est référente de cette famille et de la situation. Donc euh...ça peut être un éducateur, en général c'est un éducateur!qui après en réfère à son équipe et qui voit si euh ça va au delà, c'est à dire avec un retrait du jeune de la famille, ou si il peut rester dans sa famille avec toujours une aide. Donc ça ce sont des intervenants que l'on voit ou avec qui on travaille. Voilà donc euh pour en rester à des jeunes qui ont pas toutes ces difficultés sociales, euh notre travail consiste, en fait, à essayer de bon...enfin le but de...au départ, c'est que c'est un enfant qui pourrait être en établissement, c'est un enfant qui, un enfant, un adolescent qui devrait relever d'un établissement, parce que c'est un enfant qui est considéré comme déficient intellectuel, sauf que maintenant y'a des structures qui ont été créées dans les écoles pour accueillir ces jeunes avec une éducation...enfin un enseignant qui donne une pédagogie

spécialisée aux jeunes. Donc nous nos limites c'est de voir si le jeune il est pas en souffrance dans cette école, si il peut rester à l'école avec les autres enfants et continuer à apprendre des choses. Si on voit que ce jeune, il peut pas euh...comment dire euh...enfin il peut pas être avec les autres, soit il se met en danger, soit il met en danger les autres, nos limites sont là! Soit s'il est très très malheureux, qu'il entend des choses qui lui font beaucoup de...enfin qui le touchent énormément et qu'il peut plus supporter d'aller à l'école, qu'il pleure, qu'il a plus envie d'y aller euh j'crois que la question est évidente, on va la reposer auprès de la famille pour essayer de voir si une structure qui pourrait le protéger serait pas plus adaptée au jeune que euh...ou à l'enfant, pasque souvent à partir de...l'adolescence en général, comme les adolescents ils sont passés par la primaire, on sait que ça c'est quelque chose de possible. Là j'parle plutôt d'enfant de primaire qui euh quand ils ont 6, 7 ans s'ils en entendent beaucoup au cours de récréations sur leur problématique par les autres copains, c'est quand même très difficile à vivre et donc à un moment ils peuvent avoir saturé et du coup développer des troubles du comportement en plus. Donc ça c'est une limite qu'on doit avoir euh voilà, qu'on doit avoir pour pas mettre l'enfant en difficulté en fait. Donc voilà on doit veiller à ça, à cette bonne intégration au sein de l'école, sur le plan social, et euh donc euh après, l'autonomie...ben l'autonomie ça dépend beaucoup du jeune euh...d'où il en est...enfin où il en est...savoir si c'est un jeune qui est vraiment très lourdement euh enfin j'sais pas comment dire euh...déficience intellectuelle moyenne ou légère, qui fait que, par exemple on parle d'autonomie dans les transports pour les plus grands, et euh il peut y avoir un adolescent qui a pas du tout les capacités pour ça mais qui aura d'autres capacités ailleurs donc notre travail sera d'essayer de...de faire évoluer le jeune à partir d'un endroit où il est...enfin euh pas se donner de...arrivé à cet âge là il doit savoir à prendre les bus. C'est pas forcément comme ça que ça peut marcher quoi. Donc voilà il peut avoir 14 ans et ne pas savoir prendre les bus, et ne pas être forcément...comment dire...j'sais pas (rire)

c5: Oui ça dépend de ses capacités au départ...

C5: Voilà!

c6: Et un enfant qui serait relativement autonome, euh j'imagine qu'à 7 ans y'a pas trop d'autonomie dans les transports mais euh...

C6: Oui à 7 ans ça va être une autonomie de...euh...ben aller se mettre en rang à la cantine avec les autres, manger avec les autres à la cantine par exemple, être autonome pour aller aux toilettes, parce que ça c'est...malgré tout ça paraît être une autonomie assez euh...j'dirais basique entre guillemets, mais c'est vrai que l'école exige que les enfants soient propres. Donc il faut que les enfants soient capable d'aller aux toilettes quand ils en ont...enfin bon il peut y avoir des accidents, ça s'est déjà produit, pour certains enfants mais, ça je pense que ça serait très gênant pour une intégration, si les enfants étaient en grande difficulté euh par rapport à ça, ... des enfants qui ont des couches à mon avis ils peuvent pas accéder à l'école...sauf si c'est des enfants avec des troubles moteurs, c'est à dire des enfants IMC où là de toute façon en plus y'a une EVS pour eux et tout ce qui est soins (???) c'est...c'est aidé par une EVS donc ça, l'école n'a pas à prendre en charge cette partie là. Mais ça je pense que c'est la...pratiquement obligatoire. Et euh voilà. Donc cette autonomie là, pour les plus jeunes c'est ça en fait, essayer de...que ces gamins là sachent faire euh moi je sais que j'ai déjà accompagné des jeunes trisomiques à la cantine parce que je savais que ça se passait pas forcément très très bien. Ça m'avait été évoqué lors des équipes et pour que ça se passe le

mieux possible à la cantine j'avais dû partir...enfin hum...j'estimais que j'avais à aller voir cet enfant, une fois par semaine, à la cantine, essayer de discuter avec les gamins avec qui ça se passait pas forcément bien à sa table, expliquer aussi à la jeune, enfin c'était une enfant qui était en primaire donc c'était une petiotte hein...que en fait il fallait que euh qu'elle laisse les autres servir, y'avait un tour de service, y'avait tout ça donc euh essayer de reprendre ça avec elle pasque c'est une autonomie mais c'est aussi une façon d'être avec... de s'intégrer avec le reste du groupe quoi parce que si on est complètement différent mais qu'en plus y'a...euh...on empêche enfin...y'a à respecter l'autre aussi.

c7: Y'a une adaptation des deux côtés à avoir, du côtés de l'enfant déficient et du côté de l'école et des autres enfants.

C7: voilà.

c8: Donc là on a évoqué l'autonomie et tout, donc moi ce que j'me demandais c'est est ce que vous avez des outils pour évaluer le niveau d'autonomie atteint par les jeunes que vous suivez? Enfin au début et au fur et à mesure du suivi par le SESSAD?

C8: Alors des...outils on n'en a pas franchement, y'en a eu de fait par la fédération, la FAIT21, des grilles d'évaluation en fait pour voir euh t'en avais vu une?

c9: J'en ai un exemplaire.

C9: Et euh ça n'a jamais été franchement utilisé pasque mettre des croix dans des grilles c'est pas si simple que ça. En plus, on n'a pas vraiment le temps de le faire pasque...ça s'enchaîne beaucoup les prises en charge et après ça demanderait aussi beaucoup de temps. On a déjà beaucoup de choses à écrire et cætera donc si il fallait à chaque fois qu'on voit un gamin...enfin bon. Par contre ces fiches, alors moi j'ai quand même euh, quand je dois faire des écrits pour la MDPH, je me base sur des fiches, des écrits sur l'autonomie, sur la socialisation, sur le respect de l'autre, si des des, comment dire euh un écrit qui a été fait pour savoir si le jeune est capable, quand on lui donne une consigne, de la respecter, de la redonner aux autres et cætera. Et, sans m'appuyer complètement dessus, je la parcourt quand je fais un écrit pour me remettre en mémoire tout ce qui doit être fait, pour pas oublier certaines choses et des fois ça me permet de dire: « Ah bah oui ça je sais pas où il en est vraiment, est ce que ça serait pas... » enfin tu vois ça me permet aussi de réajuster aussi le travail. Mais c'est tout! Je...ne remplis pas de grille par rapport à ça. Après je, en outil, quand on part en séjour on essaye, parce qu'on le fait pas à chaque fois, on a pas forcément le temps...au retour du séjour de faire une p'tite fiche qui devrait aller dans le classeur du jeune, enfin dans le dossier du jeune pardon, une p'tite fiche qui parle de son autonomie pendant le séjour. Parce qu'on...c'est le seul moment où on peut voir quelle est l'autonomie du jeune, c'est à dire dans la vie quotidienne, parce que autrement on est sur du scolaire, donc on sait pas forcément ce qui s'y passe dans la vie quotidienne, même si les parents, on les rencontre, ils veulent bien en parler de...certaines choses, mais on sait pas réellement s'ils ont besoin d'aide pour ce qui est de l'autonomie vraiment...comme on l'imagine, c'est à dire le quotidien euh savoir s'habiller, se déshabiller et cætera. Quand on propose un séjour aux jeunes, c'est là qu'on se rend compte de leurs capacités à faire ça et on essaye après ce séjour de remplir des fiches qui nous serviront après à... écrire le rapport par rapport à la MDPH mais aussi à essayer de voir si on peut pas ensuite ajuster une activité qui va faire que le gamin on essaiera d'apprendre...si on s'est



aperçu qu'il sait pas faire ça on essaiera de trouver une aide...

R10: Une solution...

C10: Ou en reparler avec la famille pasqu'on sait aussi y'a aussi tout le travail avec la famille, essayer de dire: « Ben voilà on s'est aperçu que le jeune euh il sait pas ranger ses affaires, est ce que vous, quand vous l'avez chez vous, vous lui laissez la possibilité, vous lui laissez un peu de responsabilité, vous lui demandez de ranger un p'tit peu ses affaires? » essayer d'accompagner la famille pour que la famille ne soit pas trop présente auprès de l'enfant et qu'elle lui laisse un peu euh...vivre. Et qu'elle lui laisse un peu de responsabilité pour que lui aussi euh...pasque ce travail là vient quand même beaucoup de la famille donc euh...le travail d'autonomie c'est principalement la famille qui est censé le donner donc euh donc si nous on pointe certaines choses en fait c'est aussi pour redonner à la famille le fait que « on s'est rendu compte que ben ce jeune il a 10 ans, il sait pas, par exemple, faire son lit et euh est ce que ça serait pas possible vous maintenant de lui laisser faire un p'tit peu son lit même s'il est mal fait c'est pas grave, de lui laisser un peu de responsabilité, il peut savoir faire son lit à 10 ans, essayer de... ». Voilà. Donc c'est un travail qui est intéressant pour ça, pour pouvoir travailler ça avec la famille ensuite. P'tet pasque la famille a pas pensé que son jeune pouvait le faire. Alors que en principe il peut savoir le faire!

c11: D'accord. Alors euh la question suivante...là on en a déjà vu 2 ou 3 points j'pense, euh quels moyens utilisez vous pour aider au développement de l'autonomie des jeunes que vous suivez? Bon c'est vrai que ça se rejoint un peu avec la question suivante...

C11: Oui tout à fait.

c12: Donc bon si tu vois d'autres choses sinon on peut [passer directement à la suivante]

C12: [hum hum](approbation). On a pas regardé ce que j'avais écrit, voir si j'ai pas oublié quelque chose...mais hum...(silence) non...par rapport à la première question j'ai simplement oublié le travail de stage, d'accompagnement des jeunes dans les stages. Donc euh c'est vrai que moi je fais peu ça...c'est p'tet pour ça que je l'ai, que j'y ai pas forcément pensé tout de suite mais euh voilà c'est aussi un travail important parce que, quand on est en UPI, qu'on a 14/15 ans on est amené à voir un peu le pré-professionnel et donc tout ce travail d'aller faire des recherches, se présenter pour un terrain de stage, c'est un travail qui commence à se faire et ben c'est une prise d'autonomie parce que on l'accompagne sur le moment mais après le jeune il va falloir qu'il sache le faire et donc voilà c'est un accompagnement.

c13: D'accord....j'vais attendre que...(bruit de travaux) ça passe. Où on en était? Ah pensez vous qu'il existe plusieurs type d'autonomie et si oui sur laquelle ou lesquelles travaillez vous le plus?

C13: Alors ben euh...on en avait discuté y'a pas longtemps par rapport à euh...Sandrine t'avais parlé que j'avais écrits sur l'autonomie de faire et de penser, et euh...j'reste à penser un p'tit peu ça quand même, même si euh c'est pas forcément séparé euh...autonomie de faire, quand j'te parle de tout ce qui est toilette et tout ça c'est de l'autonomie enfin on est autonome dans la vie quotidienne, pour moi c'est ça. Et autonomie de penser, c'est que on peut savoir faire toutes ces actions mais pas savoir penser par soi même et pas savoir prendre une décision

pour soi et euh...donc moi j'trouve que c'est 2 sortes d'autonomies et puis l'inverse, j'sais pas si je l'ai dit mais on peut savoir penser et puis pas être voilà...enfin par rapport aux enfants, on en parlait aussi déjà, par rapport aux enfants IMC où, du coup, ils peuvent...enfin les adultes peuvent avoir une très petite autonomie dans la vie quotidienne, pas pouvoir se débrouiller tout seul mais pouvoir par contre penser par eux même.

c14: Hum hum!

C14: Donc moi j'trouve qu'il y a 2 sortes d'autonomie mais est ce que...alors est ce que j'en travaille une plu que l'autre, non j'pense pas! Tout dépend du jeune qu'on a en face, c'est toujours pareil! D'abord parce que l'autonomie de faire elle se fait plutôt en début de vie, enfin donc quand ils sont plus jeunes, donc on commence par ça. En tout début de vie c'est la famille parce que nous on les a pas. Après quand on les reçoit nous ils ont...soit ils sont en maternelle et ils ont 4/5 ans, on a pas eu vraiment plus jeune, même si on a l'agrément 3 ans, on a plutôt eu 5/6 ans qu'avant, donc ils ont déjà une bonne autonomie.

c15: avant ils sont pris en charge par le CAMSP non?

C15: Oui oui, très souvent c'est comme ça et euh du coup...ben les enfants qui arrivent, que nous nous avons, ils ont déjà toute cette autonomie de faire...plus ou moins, évidemment il y aura peut-être des points où...la kiné du service va travailler le fait de boutonner, déboutonner ses vêtements, faire ses lacets, des choses comme ça, des choses bien précises. Mais dans l'ensemble le gamin est capable de faire plein de choses et euh après ça, comment dire euh, l'autonomie de penser est peut être un peu plus travaillée, c'est à dire que le jeune choisisse des choses, fasse des choix, ça c'est important! L'amener à ce qu'il fasse des choix et pas qu'il subisse, peut-être que le fait que ça soit un jeune déficient, la famille a plutôt tendance à protéger, donc à plutôt penser pour lui alors que il en est tout à fait...enfin j'pense qu'il est évident qu'il est capable de penser par lui même donc l'amener, l'encourager à ce qu'il pense par lui même, en le félicitant dès qu'il...enfin y'a tout ce travail de valorisation du jeune et donc de lui dire: « Voilà si t'es capable! » « Vas-y essaye! » « Tu peux continuer. » et cætera. Surtout que lui sur le plan scolaire...quand il a été à l'école il a pu être confronté à des gens qui lui ont dit qu'il était pas capable de...donc revaloriser la personne en lui redonnant des...

c16: [De l'estime de soi]

C16: voilà et du coup les activités éducatives qui sont plus ludiques mais avec, elle sont à la fois ludiques mais en donnant des acquisitions enfin bon j'pense à quand on travaille sur le moyen-age et cætera c'est des activités ludiques puisqu'on est sur du coloriage, on est sur des recherches, sur des constructions de machins mais y'a quand même des choses derrière qui sont culturelles enfin euh on élargit son champ culturel. C'est le revaloriser parce que il sent à ce moment là qu'il est capable d'apprendre des choses euh il est capable de le faire donc euh...je sais pas pourquoi je partais la dessus mais euh (rire) c'est, j'pense que c'est un tout quoi! Donc je sais plus ce que j'voulais forcément dire...

c17: On parlait de l'autonomie du...

C17: Du faire, mais la valorisation par rapport à...à travers des activités qui permettent d'apprendre et qu'il...ose

c18: Qu'il ose après les faire par lui même!

C18: Voilà! Et en le valorisant s'il a appris des choses, qu'il soit aussi capable de redire au sein de la classe ou au sein d'un autre groupe, « voilà, je sais faire ça, je sais euh moi j'ai vu ça avec untel et je peux vous montrer, je sais faire! ». Ça c'est très important aussi. Et ça m'est arrivé d'être en groupe classe puisque je travaille, pas tout le temps, mais de temps en temps en groupe classe, et ça m'est arrivé de redire au jeune que je suivais dans ce groupe classe: « Toi tu sais, vas y! » Un jeune qui n'était pas capable en fait de... alors que je savais qu'il mais il aurait pu être noyé dans le groupe pasque personne ne, en fait la personne en face, l'enseignante, ne sait pas qu'il sait et ne vas pas forcément aller l'interpeller lui, et moi le sachant je pouvais lui dire « vas y! ». pour qu'il prenne confiance en lui et qu'il dise ce qu'il sait. Voilà, c'était pour la p'tite histoire. Mais j pense que la valorisation du jeune, c'est vraiment très important!

c19: D'accord...OK. Hum donc une dernière question, qui ouvre un peu...quel projet, quelle activité souhaiteriez vous mettre en place si vous aviez plus de temps, de moyens financiers, de choix d'activité ou dans le fonctionnement du SESSAD...enfin voilà.

C19: Ben là j'avoue que j'en sais rien, ça me vient pas. Des moyens financiers, on a la chance d'avoir un SESSAD qui a beaucoup, enfin qui a pas mal de moyens, donc en fait beaucoup de projets qui ont été mis en place ont été accepté, enfin des projets pensés ont été accepté donc euh comme ça euh...

c20: Par exemple est ce que...parce que vous avez je crois une semaine de séjour par an, en budget, est ce que vous aimeriez plus de temps de séjours ou pouvoir partir plus souvent?

C20: Après le problème est un peu personnel, c'est que ça engage aussi le professionnel à partir plus longtemps,

c21: Oui oui. Mais c'est juste une proposition comme ça...

C21: Oui c'est vrai ce coté là...euh pas forcément j' trouve que en plus y'a quand même presque tous les enfants du SESSAD qui ont pu partir à un moment donné donc euh ça paraît plutôt intéressant. Non j'vois pas forcément quelque chose qui...non je....non! Non pasque j'trouve qu'on est déjà bien complet, y'a pas mal de choses proposée aux jeunes et donc ...j'vois pas trop.

c22: OK, si tu vois rien qui te...c'est que tout va bien alors (rire). OK bon ben on va arrêter là alors.

Merci pour tes réponses.

C22: Ça a p'tet pas été forcément très clair donc euh...mais c'est pas forcément si évident que ça!

c23: Ben après c'est à moi de faire le travail d'analyse.

C23: Ben y va y avoir du boulot!!(rire)

c24: OK et encore merci.

C24: De rien.

Tableau d'analyse entretien Élodie: Le concept d' <b>Accompagnement</b>			
<b>Séquences</b> (liste de thèmes)	<b>Propositions</b> (liste de sous-thèmes)	<b>Entretien d'Élodie</b> (interactions, progression du raisonnement de l'interviewée)	<b>Analyse/interprétation</b> (perceptions de l'intervieweur)
Contexte	Cadre légal	<b>E1 I.4:</b> «...le SESSAD est un service d'éducation et de soins à domicile, on suit des enfants qui nous sont orientés par la maison départementale des personnes handicapées la MDPH. Donc pour lesquels on a une notification de suivi »	Le SESSAD accompagne des enfants orientés par la MDPH. Ils ne viennent pas quand ils veulent, il y a une évaluation, un cheminement, un suivi.
		<b>E18 I.163:</b> « on intervient de manière ponctuelle entre guillemets dans la vie de l'enfant. De manière récurrente, c'est une fois par semaine en moyenne. »	Accompagnement non constant.
		<b>E2 I.20:</b> « on travaille à la fois sur le lieu scolaire et aussi au niveau du service de soin, nous on a des activités qu'on peut mener le mercredi matin donc en extra-scolaire. »	Prise en charge à l'école et dans les locaux du SESSAD (petit groupe): accompagnement et socialisation.
		<b>E12 I.107:</b> « On est vraiment un service extérieur »	Pas de prise en charge à domicile.
	Public spécifique	<b>E10 I.91:</b> «les jeunes qu'on peut suivre de la maternelle jusqu'à l'UPI lycée, parce que notre agrément, en fait pour le service est un suivi pour les enfants de 6 à 20 ans »	L'agrément de la DDASS permet l'accompagnement sur la période de l'enfance et de l'adolescence.
		<b>E1 I.5:</b> « ce sont des enfants qui sont scolarisés en milieu ordinaire donc qui dépendent de l'éducation nationale. Soit dans des classes spécialisées des CLIS ou en UPI pour le collège ou dans des classes dites normales entre guillemets. »	Accompagnement de jeune ayant une «déficience» intellectuelle: définit le mode d'accompagnement.
		<b>E14 I.126:</b> « et comme ce sont des enfants qui ont de grosses difficultés d'abstraction »	Public particulier = accompagnement particulier

	Interne	<b>E18 I.155:</b> « j'trouve qu'on a de la chance dans notre service de pouvoir mettre en place des activités éducatives sans forcément avoir à négocier avec notre direction. On est quand même assez libre... »	L'accompagnement est favorisé par le soutien de la direction aux activités éducatives.
Objectif	Intégration	<b>E1 I.15:</b> « Et dans ce cadre là notre rôle, notre mission principale à nous en tant qu'éducateur c'est de soutenir les enfants dans leurs apprentissages, de voir qu'ils sont bien intégrés au niveau de l'école »	Accompagnement sur le plan scolaire (soutien et intégration).
	Collectif	<b>E1 I.17:</b> « voilà pouvoir répondre à des attentes de l'équipe pédagogique, aussi si y'a des soucis à gérer au sein de l'école. »	Objectifs à remplir au niveau de l'équipe pluridisciplinaire. Lien entre l'école et le SESSAD.
		<b>E10 I.88:</b> « on travaille principalement sur l'autonomie du faire, de l'agir, de l'action: pouvoir prendre des initiatives, pouvoir faire des choix, amener l'enfant, progressivement, à pouvoir se prendre en charge et puis à être acteur de son projet, de sa vie et de sa scolarité. »	Travail sur l'autonomie de l'agir (mais certains items relèvent de l'intellectuel: prendre des décisions, des initiatives, faire des choix). Accompagnement dans le but que le jeune puisse s'assumer seul (autonomie + indépendance).
		<b>E8 I.60:</b> « Avec un ado, les adolescents qui sont en UPI au collège, on leur demande de se confronter à de nouveaux horizons, pouvoir commencer à faire des stages pratiques. » <b>E8 I.62:</b> « Donc à changer d'environnement, pouvoir voir avec eux si ils sont capables, si le stage a lieu en dehors du collège, de pouvoir se déplacer seul en bus, de pouvoir se repérer sur un plan, de gérer des horaires de stage, de savoir se présenter face à une équipe, de pouvoir s'exprimer et caetera... »	Il y a des attentes d'autonomie en fonction de l'âge des enfants. Le travail sur l'autonomie à l'adolescence, pour ces jeunes, est axé sur la maîtrise de savoirs utiles à leur professionnalisation. Préparation pour pouvoir affronter la vie active.

	Autonomie/ Adaptation	<b>E10 I.94:</b> « on a des objectifs complètement différents par exemple un jeune de 20 ans qui va sortir du service, qui va se confronter à la vie réelle, quotidienne, qui a p'tet une formation, qui souhaite avoir un hébergement on va aussi travailler sur l'autonomie financière, par exemple commencer à travailler sur un budget: qu'est-ce-qu'un budget? De quoi est-ce-que j'ai besoin pour pouvoir vivre demain? Comment est-ce-qu'on gère une liste de courses?quelles sont les charges que j'ai à payer si j'ai un appartement? Et caetera... »	Pour les jeunes les plus âgés, le travail sur l'autonomie change: cheminement vers l'age adulte, la vie professionnelle.
		<b>E12 I.115:</b> « le but c'est d'amener l'enfant à faire des choix!et pouvoir choisir l'orientation qui paraît la plus adaptée en fonction de ses capacités intellectuelles, scolaires,	Objectif d'autonomie intellectuelle (pouvoir faire des choix en toute connaissance de cause).
		<b>E15 I.135:</b> « favoriser au maximum l'autonomie de l'enfant. »	
	Modalités	<b>E5 I.42:</b> « on voit les enfants en moyenne une fois par semaine que ce soit en classe, en individuel ou bien en groupe »	L'accompagnement n'est pas forcément individuel, il est organisé de manière hebdomadaire.
		<b>E5 I.44:</b> « j'pense à une petite fille qui est passée de la maternelle au primaire avec beaucoup de changements puisque c'était pas une école qui était dans le quartier, qu'elle devait prendre le taxi et qu'en plus elle devait déjeuner à la cantine, ce qui n'était jamais arrivé dans sa scolarité en maternelle. Ça a été par exemple d'accompagner cette petite fille au moins la première semaine de la rentrée pour déjeuner avec elle à la cantine, »	L'accompagnement est défini selon les besoins immédiats et futurs de l'enfant.
	Évolution	<b>E10 I.93:</b> « donc le travail est complètement différent en fonction de l'âge de l'enfant »	L'accompagnement évolue en fonction de l'age de l'enfant, de sa progression...
	Collectif	<b>E18 I.167:</b> « on fait partie d'une équipe »	L'accompagnement est assuré par plusieurs professionnels différents
		<b>E1 I.10:</b> « faire un gros travail de coordination aussi avec	

Définition		l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire »	afin de proposer le maximum de possibilités pour réduire les effets du handicap.
	Partenariat (interne)	<b>E1 I.11:</b> « on travaille aussi avec des orthophonistes, kiné, assistantes sociale, psychomotriciennes, ergothérapeutes, (...) les psychologues, ...voilà donc c'est un gros travail de lien avec l'ensemble avec l'équipe interne au SESSAD »	Pluridisciplinarité de l'équipe d'accompagnement.
	(externe)	<b>E15 I.133:</b> « c'est aussi un gros travail de partenariat avec l'ensemble de l'équipe. on met en relation nos observations communes sur l'enfant, et à partir de là on monte un projet, ce qu'on appelle, dans notre service, un PPA, un projet personnalisé d'accompagnement »	Travail en équipe (mise en commun des avis, des observations, des ressources) pour mettre en place un accompagnement personnalisé (création d'un outil le PPA).
	(avec la famille)	<b>E18 I.158:</b> « Y'a aussi un gros travail de coordination avec mes deux collègues éducatrices»	Travail en équipe (les éducatrices ensemble).
		<b>E1 I.14:</b> « et puis aussi donc les différents partenaire l'éducation nationale en priorité, les familles et puis aussi la MDPH.»	Partenariat avec des institutions externes au service. La famille est présente pour l'accompagnement du jeune.
		<b>E9 I.74:</b> « sachant que c'est la famille (...) si elle adhère au projet, le suivi se met en place mais si y'a un refus ou que la famille souhaite un arrêt momentané à un moment donné, on est aussi tenu de respecter ce choix là. Même si on est pas toujours d'accord avec le choix ou la décision finale de la famille mais c'est à elle qu'elle revient en tout cas ce choix là. »	Place prépondérante de la famille dans les décisions concernant l'accompagnement du jeune.
		<b>E16 I.141:</b> « Donc dans lesquels les différents partenaires interviennent, et à ce titre là, nous le SESSAD on en fait partie au même titre que la famille et l'éducation nationale. Là c'est un projet plus ouvert. »	Regroupement autour d'un outil de l'éducation nationale: le PPS.
Individualisation	Essentiel	<b>E5 I.52:</b> « je me suis fixé moi cet objectif pour cette enfant mais	L'accompagnement est définit en



		<p>je le fais pas forcément avec les autres, ça dépend vraiment des contextes, »</p> <p><b>E5 I.54:</b> « et puis des relations et des échanges qu'on a aussi avec la famille pour mieux cerner les besoins de l'enfants... »</p> <p><b>E6 I.56:</b> « C'est vraiment au cas par cas. »</p>	<p>fonction des besoins de l'enfant et des souhait de la famille.</p> <p>Le dialogue (avec l'enfant, sa famille) est très important pour cerner les besoins.</p>
		<p><b>E12 I.115:</b> « le but c'est d'amener l'enfant à faire des choix!et pouvoir choisir l'orientation qui paraît la plus adaptée en fonction de ses capacités intellectuelles, scolaires, en le confrontant à la réalité des formations qui sont actuellement proposées dans le domaine de l'éducation nationale. Voir si le projet tient la route et l'amener, en se rendant compte de la réalité, à pouvoir faire des choix par lui même. »</p> <p><b>E14 I.125:</b> « Un accompagnement constant, on travail vraiment sur l'individuel donc c'est propre aussi à... chaque enfant. »</p>	<p>Personnaliser l'accompagnement est nécessaire à l'accompagnement d'une personne (a fortiori une personne «handicapée» (prise en compte du jeune dans son ensemble (capacités, envies)</p>
	Application	<p><b>E18 I.157:</b> « enfin voilà en partant des besoins réels de l'enfant, on peut proposer diverses actions éducatives. »</p>	<p>L'accompagnement est définit selon les besoins du jeune. Ces besoins déterminent les actions et les activités nécessaires pour les remplir.</p>
	Évaluation	<p><b>E4 I.38:</b> « ce sont des critères d'évaluation qu'on adapte en fonction du profil de tel ou tel enfant. »</p>	<p>Même l'évaluation de l'autonomie des jeunes est pensée en fonctions de leurs capacités et ensuite adaptée à ces dernières.</p>
	Valorisation	<p><b>E1 I.9:</b> « Donc le rôle de l'éducateur dans ce type de service est de valoriser les enfants dans leurs apprentissages scolaires, de faire un gros travail de coordination aussi avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire »</p>	<p>Valorisation de l'enfant, accompagnement sur le plan scolaire.</p> <p>Travail en équipe.</p>
	Anticipation/ Prévisions	<p><b>E11 I.104:</b> « dans la vie quotidienne, on le fait au maximum de nos possibilités dans la mesure où on intervient... »</p> <p><b>E12 I.107:</b> « On est vraiment un service extérieur donc on peut le faire (...) par rapport à un repas par exemple, par rapport à des déplacements en bus. Actuellement moi je mène un atelier</p>	<p>Le travail sur l'autonomie dans la vie quotidienne est limité par le fonctionnement du SESSAD.</p> <p>Elle se travaille au cour d'activité menée en collaboration avec</p>

Pratique		avec le collègue ergothérapeute, qui est un atelier cuisine, pour pouvoir donner des bases aux enfants qu'ils pourront réutiliser dans leur vie quotidienne, des choses très très concrètes qui leur serviront par la suite dans leur vie de tout les jours. »	d'autres professionnels. Pour développer au mieux l'autonomie des jeunes, les professionnels du SESSAD sont obligés d'anticiper et de prévoir les activités en fonctions des besoins futurs des jeunes et de ce qu'ils auront à maîtriser pour s'en sortir seul (exemple: cuisine)
	Outil (non institutionnel)	<b>E15 I.134:</b> « on met en relation nos observations communes sur l'enfant, et à partir de là on monte un projet, ce qu'on appelle, dans notre service, un PPA, un projet personnalisé d'accompagnement »  <b>E15 I.135:</b> « et à partir de là on décline les objectifs qui sont vraiment à travailler pour favoriser au maximum l'autonomie de l'enfant. »	Travail d'équipe pour mettre en place un outil de formalisation de l'accompagnement et d'évaluation des progrès de l'enfant: le PPA. Mise en place du PPA: décisions sur les modalités de l'accompagnement prise en commun.
	(institutionnel)	<b>E16 I.140:</b> « C'est propre à notre service! »  <b>E16 I.143:</b> « Le PPA est un document qui est interne à notre service, qu'on ne transmet pas, ni à l'école, ni à la MDPH mais qui est un document qui nous permet de travailler directement avec la famille et l'enfant. Voilà donc on en fait en moyenne un par an qui décline nos observations et les objectifs à travailler pour l'année scolaire en cour. »	Outil non-institutionnel: PPA (propre au SESSAD).  Outil qui permet de formaliser l'accompagnement tout en restant discret (seule la famille y a accès).
		<b>E16 I.141:</b> « Au niveau de l'éducation nationale on travaille sur un autre support qui est le PPS, projet personnalisé de scolarisation. Donc dans lesquels les différents partenaires interviennent, et à ce titre là, nous le SESSAD on en fait partie au même titre que la famille et l'éducation nationale. Là c'est un projet plus ouvert. »	Outil institutionnel: PPS (éducation nationale).
	Réflexivité	<b>E18 I.158:</b> « Y'a aussi un gros travail de coordination avec mes	Posture réflexive des éducatrices:

		deux collègues éducatrices avec qui on a des activités communes, donc ça c'est un point important parce que ça nous permet aussi de nous remettre en question très régulièrement, de pouvoir échanger sur nos pratiques, qui sont différentes d'une personne à l'autre, en fonction aussi des jeunes que l'on suit, en fonction de leur parcours de scolarisation...»	remise en question de la manière de travailler dans un souci de toujours mettre l'enfant au coeur de la prise en charge, de faire évoluer les pratiques: <b>co-formation</b>
	Outil (institutionnel)	<b>E3 I.26:</b> « des outils on en a plusieurs, après on les utilise ou pas ça dépend du fonctionnement des éducateurs. On a des grilles d'autonomie qui nous sont proposées par la FAIT 21 (...) autrefois appelée GEIST » <b>E4 I.31:</b> « et la fédération nous donne quelques grilles d'évaluation pour pouvoir évaluer les différents degrés d'autonomie et les progrès de chaque enfant. »	Grille d'évaluation mise à disposition des éducateurs par la FAIT21. Cette grille sert à évaluer l'autonomie et la progression de personnes handicapées.
		<b>E4 I.33:</b> « Bon moi personnellement je ne me sert pas de ces grilles d'évaluation parce que j'ai beaucoup de mal à mettre des p'tites croix dans les p'tites cases »	Emilie ne l'utilise pas car elle trouve cette grille réductrice pour les jeunes évalués du fait de sa nature même (mettre des croix dans des cases revient à ranger les personnes évaluées dans des cases).
	Autres outils	<b>E4 I.35:</b> « on a des trames pour nos bilans, tout ce qui concerne le développement de l'enfant, la socialisation, le développement culturel, la curiosité, l'appétence, l'envie de poursuivre les apprentissages, la façon de se comporter dans un groupe, pouvoir prendre des initiatives et cætera »	Existence d'autres outils pour évaluer l'autonomie mais aussi d'autres critères plus larges.
		<b>E4 I.38:</b> « pour moi ce sont des critères d'évaluation qui sont relativement larges et qu'on adapte après en fonction du profil de tel ou tel enfant. »	Les critères d'évaluation sont large et peuvent être adaptés aux caractéristiques de l'enfant.
		<b>E5 I.43:</b> « c'est en fonction des activités qu'on mène avec eux que l'on se fait nos critères d'évaluation, »	Les capacités du jeune définissent l'accompagnement. L'accompagnement définit les l'évaluation.

Évaluation	Pratique		Les critères d'évaluations sont définis par les capacités du jeune.
		<b>E9 I.73:</b> « et c'est un travail aussi au long cour, au fil des prises en charge avec la famille »	L'évaluation se fait tout au long de l'accompagnement, avec comme outil d'évaluation, les discussions avec la famille du jeune.
		<b>E5 I.50:</b> « pouvoir voir comment elle se repérait dans ce nouvel endroit, comment elle pouvait prendre son plateau, est-ce qu'elle était capable de manger toute seule, et caetera. »	L'observation des jeunes est le meilleurs outil pour évaluer leur autonomie.
		<b>E18 I.172:</b> « On a réussi à négocier pour pouvoir partir sur des temps de mini séjour de trois jours en moyenne. » <b>E18 I.174:</b> « On fait ça deux fois par an donc avec deux groupes d'enfants différents pour pouvoir les voir évoluer, avoir d'autres observations dans un cadre là qui est plus quotidien. »	Pour pallier le manque d'observation sur l'autonomie dans la vie quotidienne des jeunes, les éducatrices ont organisé des séjours dans lesquels elles emmènent quelques jeunes.
		<b>E19 I.194:</b> « le choix, avec mes deux autres collègues éducatrices, de se dire: une semaine oui ça peut être très bien de partir sur une semaine. En même temps on n'en fait pas profiter beaucoup d'enfants. Le fait de partir sur deux fois trois jours, ça nous permet d'avoir deux groupes de huit ou neuf enfants à chaque fois. » <b>E19 I.198:</b> « c'est un peu plus riche aussi et puis ça permet de leur proposer des séjours tout les deux ans à peu près, tout les deux trois ans. »	Diviser la semaine en deux séjours de 3 jours permet d'emmener plus d'enfant différents et de les emmener plus souvent. C'est utile car cela donne des informations sur leur autonomie plus régulièrement.
		<b>E21 I.208:</b> « Le but sur ces trois jours c'est de pouvoir tester si l'enfant est capable de s'adapter à un nouvel environnement, de pouvoir créer des liens avec des enfants qu'il connaît pas forcément.... »	But des séjours: évaluation de l'autonomie et de la socialisation, de l'adaptation.
		<b>E21 I.215:</b> « c'est vraiment un lieu, un temps d'observation et d'évaluation de l'autonomie des enfants. »	Utilité et légitimité des séjours.
	Perspectives	<b>E21 I.212:</b> « c'est aussi un moyen de voir l'enfant peut s'adapter	Cette évaluation sert de base pour

		pour pouvoir partir par la suite sur une colonie de vacance pendant la période d'été par exemple, partir pendant quinze jours, quitter le domicile familial et pouvoir s'intégrer dans un groupe d'enfants. »	estimer si un enfant, ou un jeune est capable de partir sur une période plus longue (colonie de vacances d'été par exemple) loin de sa famille.
Limites	L'accompagnement	<b>E18 I.165:</b> « on peut pas aller au d'là, non plus, de cette prise en charge. On est pas là pour vivre au quotidien avec euh l'enfant et sa famille. »	L'accompagnement sur le temps scolaire limite le rôle des éducatrices et l'impact de leur action.
		<b>E18 I.167:</b> « on fait partie d'une équipe donc quand un enfant a déjà dans la semaine un suivi éducatif, un suivi orthophoniste, un suivi avec la psychologue, un autre avec la psychomotricienne, un avec la kiné ça fait quand même une prise en charge qui est quand même relativement lourde sur le temps de la scolarité de l'enfant.	Travail en équipe: limite le temps de prise en charge de l'enfant par chaque professionnel.
		<b>E19 I.199:</b> « pour ceux qu'on connaît le plus parce qu'on propose pas non plus les séjours comme ça de façon un peu abrupte quand les enfants arrivent dans le service. On laisse aussi le temps à l'enfant de se poser d'être l'ami de, de prendre contact avec nous...» <b>E20 I.204:</b> « De se connaître un peu, avant de pouvoir proposer ce type de suivi en fait.»	Il faut nouer un lien, mettre en place une relation de confiance avant de pouvoir proposer un accompagnement plus complet (par exemple un séjour).
	Extérieure	<b>E18 I.178:</b> « au niveau de ce travail moi j'ai quand même une frustration par rapport à la fin de nos suivis. » <b>E18 I.179:</b> « la MDPH nous donne un agrément pour suivre les enfants jusqu'à l'âge de vingt ans. On sait bien au jour d'aujourd'hui que les formations scolaires ne s'arrête pas à l'âge de vingt ans mais vont bien au delà donc c'est vrai que c'est un peu frustrant de devoir arrêter comme ça à mi parcours entre guillemets quand le jeune est lancé dans une formation pré-professionnelle mais que c'est pas forcément abouti et qu'on a pas toujours les moyens non plus de passer un relais à une autre	Il y a une frustration dans la rigidité de l'agrément. Le changement de structures d'accompagnement peut se faire au milieu d'une formation: risque de destabilisation du jeune.

		structure par la suite. »	
Suite/ Perspectives	Relais	<b>E10 1.99:</b> « bon il se trouve que c'est pas ce sur quoi on travaille le plus. Parce que une fois que l'enfant, le jeune adulte est sorti du service y'a une passerelle qui se met en place pour qu'il puisse être suivi par un autre service par la suite »	L'accompagnement continue après 20 ans mais pas par le SESSAD.
	Changement	<b>E18 1.185:</b> « j'trouve qu'au niveau de nos pratiques si y'avait quelque chose à développer ce serait de pouvoir (...) accompagner de ces jeunes après leur majorité, jusqu'à ce qu'il puissent être intégrés dans le milieu ordinaire... »	Le suivi jusqu'à la fin des formations permettrait une continuité, une stabilité dans l'accompagnement. Mais cela signifierait un changement de fonctionnement du SESSAD ou de l'agrément.
Autre	Clôture	<b>E9 1.72:</b> « Il faut atteindre un certain niveau dans tout les domaines c'est une concertation d'équipe quoi qu'il en soit...»	Pour clore la prise en charge, il faut que le jeune atteigne un bon niveau dans tout les domaines. Travail en équipe pour l'évaluation.

Tableau d'analyse 2 entretien Sandrine: Le concept d' <b>Accompagnement</b>			
<b>Séquences</b> (liste de thèmes)	<b>Propositions</b> (liste de sous-thèmes)	<b>Entretien de Sandrine</b> (interactions ; progression du raisonnement de l'interviewée)	<b>analyse/interprétation</b> (perceptions de l'intervieweur)
Contexte	Cadre légal	<b>S2 I.22:</b> « Donc on intervient <u>sur leur lieu de scolarisation...</u> »	Accompagnement sur un lieu spécifique: l'école
		<b>S2 I.20:</b> « le travail d'éducateur dans le SESSAD où je travaille consiste principalement à <u>accompagner</u> les enfants que l'on suit, <u>sur le plan scolaire</u> . »	Accompagnement sur un temps spécifique: l'école
		<b>S3 I.31:</b> « la pratique du métier d'éduc en SESSAD c'est d' <u>intervenir sur la journée</u> (...) on intervient pas comme en internat, en soirée ou sur des weekends! »	Pas d'hébergement: conditionne la prise en charge et le travail possible avec les jeunes.
		<b>S3 I.37:</b> « ...l'intervention (...) est dans le quotidien de leur vie scolaire (...) et dans le quotidien de leurs activités extra scolaires... »	Accompagnement définit selon cette organisation de la structures SESSAD.
	Contrainte (temporelle)	<b>S3 I.34:</b> « ...sur des temps très <u>ciblés</u> , très <u>riches</u> mais <u>limités</u> (...) on n'intervient <u>pas sur les soirées</u> , <u>les weekends</u> et ce sont <u>des temps du quotidien</u> qui sont quand même drôlement <u>importants</u> pour les enfants. »	Manque créé par l'impossibilité de travailler sur les actes de la vie quotidienne. Limites de l'accompagnement
		<b>S6 I.81:</b> « Et donc vers l'adolescence, nous on (...) on anticipe un peu et on commence à travailler avec le jeune la prise d'autonomie dans les déplacements »	Contrainte de temps: l'agrément de ce SESSAD ne vas que jusqu'à 20 ans.
Définition	Loi	<b>S10 I.121:</b> « c'est <u>répondre à la loi</u> récente, qui consiste à <u>mettre la personne</u> accueillie <u>au cœur de tout le dispositif</u> avec son projet de vie. »	La personne est prise en compte dans son intégralité car c'est ce qui est prévu par la loi handicap du 11 février 2005.
	Anticipation/Prévision	<b>S6 I.81:</b> « Et donc vers l'adolescence, nous on commence à travailler, on anticipe un peu et on commence à travailler avec le jeune la prise d'autonomie dans les déplacements:apprendre à prendre le bus, accompagner à passer un permis pour se déplacer	L'accompagnement demande une anticipation, afin de prévoir une progression et pouvoir avoir des objectifs clairs et réalisables.

		en scooter. »	
	partenariat	<p><b>S2 I.24:</b> « c'est à la fois un travail avec et auprès des enfants et un travail avec et auprès de l'équipe et des partenaires extérieurs de l'éducation nationale au centre de loisir du quartier, à l'association qui fait les vacances, à une asso qui fait du soutien scolaire, à la PMI de quartier enfin voilà tout les acteurs sociaux et éducatifs. »</p> <p><b>S10 I.124:</b> « ...du désir porté par la famille aussi... »</p>	<p>Collaboration avec des institutions (ex: éducation nationale) et des structures associatives (ex: centre de loisir).</p> <p>La famille du jeune fait partie du partenariat qui décide de la prise en charge.</p>
Objectif	Intégration	<p><b>S2 I.21:</b> « on les accompagne pour viser l'intégration scolaire et sociale »</p> <p><b>S2 I.23:</b> « le but du jeu c'est de soutenir leur intégration scolaire principalement et sociale, »</p> <p><b>S20 I.243:</b> « ...là quand il sort on a plusieurs cas de figure: on a des jeunes qui ont un diplôme, soit un CAP, ou en tout cas la pratique du CAP... »</p>	<p>Le but est l'intégration scolaire et social (autonomie (définition sociologique) = capacité à s'intégrer dans la société, à assimiler les règles admises par la société).</p> <p>L'intégration dans la société est rendu possible par l'éducation. Importance de l'éducation dans ce processus d'apprentissage.</p> <p>L'obtention d'un diplôme est une partie de l'objectif de l'accompagnement car c'est un atout pour s'intégrer dans la société.</p>
		<p><b>S12 I.136:</b> « ...le mettre suffisamment en confiance et en valeur... »</p> <p><b>S12 I.136:</b> « Valoriser ses acquis, ses compétences, ses progrès. Valoriser le jeune tout le temps pour qu'il ait confiance en lui et qu'il soit à même de formuler une demande d'autonomie ou de se dire « oui j'en suis capable! » Et tout notre travail c'est ça! »</p>	<p>Apprendre les choses au jeune est la finalité du travail de l'accompagnateur.</p> <p>Valoriser le jeune pour établir la relation est le moyen d'y parvenir.</p> <p>L'objectif de ce travail est que le jeune formule une demande d'autonomie.</p>
	Valorisation		
		<b>S18 I.211:</b> « partir quinze jours en bateau pour faire le tour de	L'autonomie, ainsi que le bonheur,



	Autonomie	Bretagne avec les jeunes et un skipper...y'aurait des choses à vivre extraordinaires » <b>S18 I.213:</b> « et qui pourrait vraiment tendre vers une prise d'autonomie, leur donner un maximum de choix dans leur expérience de vie, dans leur ouverture au monde pour ouvrir leurs œillères au maximum et puis les aider à devenir des adultes heureux... »	est l'objectif de l'accompagnement. L'accompagnement, consiste à donner les moyens et une large gamme de choix pour que les jeunes en fassent un de manière autonome.
		<b>S9 I.114:</b> « ...enfin vraiment on a..., tout est possible en SESSAD je dirais pour accompagner le jeune dans son parcours de vie vers, vers plus d'autonomie, vers plus de socialisation. »	Objectifs: autonomie et socialisation (autonomie = intégration sociale: acquisitions de savoirs pour ne pas être marginalisé)
Individualisation	Loi	<b>S10 I.121:</b> « De toute façon c'est le B-A-BA, c'est répondre à la loi récente, qui consiste à mettre la personne accueillie au cœur de tout le dispositif avec son projet de vie et du coup vraiment personnaliser les objectifs et les attentes effectivement, je le redis, en fonction des désirs, des compétences. » <b>S10 I.125:</b> « et puis de tout ce qui va émerger au cours de la relation avec l'enfant ou le jeune. »	La personne est prise en compte dans son intégralité: ce n'est pas son handicap qui définit les modalités de la prise en charge mais ses compétences et ses envies. Pour ça, le dialogue est primordial.
	Pratique (de l'éducateur)	<b>S10 I.120:</b> « C'est individualiser, personnaliser l'accompagnement! »	Individualisation, personnalisation de l'accompagnement: prendre en compte les envies et les souhaits de l'accompagné, ne pas projeter ses propres désirs sur lui.
		<b>9 I.108:</b> « Et donc nous tout le but du jeu c'est grâce à la parole lors d'entretien, lors de prises en charge, qu'elles soient en groupe ou en individuel ou en petit groupe, on parle, on échange et on amène le jeune à formuler ses demandes, ses désirs et c'est le premier outil de notre travail c'est la parole il me semble. »	Savoir communiquer avec le jeune. Identifier ses envies. Individualiser l'accompagnement. Cheminement parallèle.
	Objectif	<b>S6 I.85:</b> « en fonction de leur âge et de leurs compétences, de leurs capacités aussi et donc on les accompagne au mieux vers cette prise d'autonomie. »	L'accompagnement tient compte de la progression des jeunes afin de remplir au mieux l'objectif d'autonomie.

Pratique	Outil	<b>S9 I.105:</b> « On utilise la parole!!! on utilise d'abord la parole, la communication, l'échange, la relation. »	L'accompagnement est basé sur la relation de confiance et le dialogue entre le jeune et l'éducatrice.
		<b>S12 I.136:</b> « ...le mettre suffisamment en confiance et en valeur... »	Valoriser le jeune facilite l'établissement de la relation de confiance.
		<b>9 I.108:</b> « grâce à la parole lors d'entretien, lors de prises en charge, qu'elles soient en groupe ou en individuel ou en petit groupe, on parle, on échange et on amène le jeune à formuler ses demandes, ses désirs et c'est le premier outil de notre travail c'est la parole il me semble. »	La parole est l'outil principal de l'éducatrice. Elle sert à identifier ses désirs, ses souhaits.
		<b>S9 I.111:</b> « Après on a une tonne de supports et d'outils éducatifs qui sont extraordinaire, de la couture, (...), la cuisine, des activités manuelles, de l'accompagnement à la piscine. »	Supports concrets utilisés dans l'accompagnement.
	Objectif	<b>S9 I.106:</b> « la relation éducative permet de mettre un jeune et l'éducateur en confiance, dans une relation d'aide et du coup que le jeune, une fois sécurisé, en confiance, avec une meilleure estime de lui, est en mesure de vouloir prendre son autonomie et de la prendre. »	Cette relation permet de sécuriser le jeune et de le valoriser dans un objectif de prise de son autonomie par le jeune.
		<b>S9 I.114:</b> « ...enfin vraiment on a..., tout est possible en SESSAD je dirais pour accompagner le jeune dans son parcours de vie vers, vers plus d'autonomie, vers plus de socialisation. »	L'accompagnement est très libre dans la mesure où la finalité est le développement de l'autonomie du jeune accompagné.
	Réflexivité	<b>S13 I.151:</b> « Plusieurs type d'autonomie j'en sais rien! Non on parle de l'autonomie, alors ici on...avec les collègues on a...beaucoup échangé sur la question... »	Posture réflexive des éducatrices. Discussion pour définir l'objectif de leur accompagnement et analyse de leurs pratiques.
	Critères	<b>S4 I.44:</b> « accompagner, apprendre à se laver toute seule sous la douche, apprendre à débarrasser son assiette, à mettre le couvert, et cætera »	L'accompagnement de ces jeunes implique d'évaluer leurs capacités (nécessite des critères d'évaluation).
		<b>S5 I.58:</b> « Alors justement un des seuls, des rares outils qu'on a au	Grille d'évaluation: créé par la

Évaluation	Outil (institutionnel)	<p>niveau de l'autonomie on a une grille d'autonomie avec des items « je sais utiliser une fourchette », « je sais décrocher, utiliser un téléphone », « je sais me laver seul ».Voilà il y a des items tout simples et assez clairs... »</p> <p><b>S5 I.61:</b> « qu'on utilise...ou pas! »</p> <p><b>S5 I.61:</b> « Parce que on peut les utiliser pour les enfants avec qui on est parti en séjour, avec qui on a vraiment des choses à dire et qu'on a pu observer. »</p>	<p>FAIT21 pour mesurer l'autonomie fonctionnelle.</p> <p>Cet outil n'est pas forcément utilisé car il nécessite une observation très longue des enfants pour pouvoir remplir la grille correctement.</p>
	Pratique	<p><b>S4 I.46:</b> « Alors on a mis en place au SESSAD, des mini séjours! »</p> <p><b>S4 I.48:</b> « pour permettre (...) à nous de les observer et de pouvoir évaluer un p'tit peu leur capacités, leur compétences, leur évolution dans leur prise d'autonomie. »</p> <p><b>S4 I.50:</b> « Donc on fait deux petits séjours dans l'année, ce sont des mini séjours qui durent environ 2 ou 3 jours! Pour avoir aussi un terrain d'observation sur l'autonomie, la prise d'autonomie des enfants. »</p>	<p>Les éducatrices ont organisé des séjours qui servent de temps et de lieu d'évaluation de l'autonomie dans le quotidien.</p> <p>Cela diffère de leurs pratiques habituelles (intervention sur le temps scolaire).</p> <p>Montre qu'il faut savoir adapter les pratiques pour avoir une évaluation complète.</p>
	Outil (non-institutionnel)	<p><b>S5 I.63:</b> D'ailleurs pour les séjours on a créé un outil, qui est une évaluation de séjour vraiment spécifique au SESSAD, vraiment des choses sur l'autonomie, mais aussi sur la vie de groupe, sur l'adaptation à un environnement inconnu, sur le repérage dans un nouvel endroit. Donc c'est une évaluation qui est beaucoup plus large que sur le plan de l'autonomie du quotidien pure.</p>	<p>Les manques de la grille d'évaluation de la FAIT21 ont poussé les éducatrices à créer leur propre outil d'évaluation. Il évalue l'autonomie mais aussi la socialisation, l'adaptation et le repérage dans un environnement inconnu.</p>

	Concret	<b>15 I.186:</b> « ...enfin, ça permet de mieux comprendre de quoi on parle de scinder les choses. Ça permet en équipe de formaliser. "Dans l'autonomie de l' Être on pense à ça, ça et ça.". et c'est vrai que pour évaluer, de scinder et de repenser, de mettre des mots sur chaque type d'autonomie, ça peut aider aussi si tu veux. »	L'évaluation dans ce SESSAD se fait en partie en équipe (pluridisciplinarité de l'équipe). Pour accorder les concepts à tous les métiers, il faut définir ces concepts de façon plus précise: segmenter (autonomie de penser et l'autonomie de faire).
Limites	La personne	<b>S6 I.87:</b> « ...Tant qu'il y a pas vraiment de demande, on a beau accompagner, ça n'a pas de sens! »	La volonté, l'envie du jeune de prendre son autonomie détermine ses progrès, le succès de son suivi et peut constituer une limite de son accompagnement.
	La famille	<b>S20 I.234:</b> « ...les jeunes? Ben y'a plusieurs solutions. Soit on arrête l'accompagnement du SESSAD c'est soit à la demande de la famille, voilà donc à n'importe quel moment, la famille peut demander l'arrêt du SESSAD, ce qui est très très rare! Hein ça arrive, pour ainsi dire, jamais!	La famille peut, à tout moment, stopper l'accompagnement. Toutefois, c'est extrêmement rare.
	Accompagnement	<b>S20 I.237:</b> « Ou alors c'est au moment des orientations,donc euh autour de 6 ans, autour de 12 ans...vers 12 ans un jeune peut être orienté soit au collège, en UPI: Unité Pédagogique d' Intégration, ou en SEGPA ou alors si la vie scolaire est difficile et que le jeune est vraiment en souffrance, que dans les apprentissages il ne montre pas d'appétence, il y a une orientation qui se fait en IME, en établissement spécialisé. Et donc à ce moment là soit y'a une orientation à 12 ans, soit le jeune profite de sa vie au collège, en UPI, et à l' UPI lycée, et à ce moment là il peut être accompagné par le SESSAD jusqu'à ses 21 ans... »	L'accompagnement peut être arrêté en cours de suivi s'il ne correspond plus aux besoins du jeune (saturation dans les apprentissages scolaire, régression intellectuelle qui demande une prise en charge en établissement ou encore développement de troubles nouveaux,...). Dans ce cas là, une orientation en établissement (IME par exemple) se fait. Sinon, une deuxième limite est l'arrêt de l'accompagnement à 21 ans

			parce que l'agrément prévoit l'arrêt à ce moment là.
	Sociale	<b>S18 I.218:</b> « Et c'est qui se passe c'est qu' arrivé à 21 ans lorsqu'ils sortent du service, la réalité est pas toujours très jolie quoi...et le monde du travail, le monde de la formation, la société est pas encore prête euh ou en tout cas, n'a pas l'air vraiment prête à donner la place aux jeunes adultes handicapés... »	Le poids de la société pèse sur l'accompagnement des jeunes handicapés intellectuels. La société ne semble pas encore prête à accueillir ces jeunes comme des membres à part entière. La fin de l'accompagnement=remise en question de l'intégration sociale.
Suite/ perspectives	Accroissement de structures	<b>S19 I.225:</b> « ...ça évolue doucement! Et du coup concrètement y'aurait vraiment des structures relais à créer entre le monde de l'adolescence et les jeunes adultes, entre la sortie de l'école obligatoire vers la formation, la formation professionnelle et vers un métier. Et de ce côté là y'a aussi des choses à développer, à créer pour assurer un avenir aux jeunes que l'on suit. »	L'évolution de la société est encore trop lente. Il n'y a pas, ou peu, de structures d'accueil après le SESSAD pour accompagner les personnes handicapées dans leur vie professionnelle.
	Relais	<b>S20 I.254:</b> « Alors après y'a des services de la mission locale qui peuvent prendre le relais, donc la mission locale qui s'occupe des 16/25 ans, et qui s'occupe d'accompagner vers la recherche d'emplois, vers la formation donc nos jeunes déficients intellectuels relèvent avant tout du droit commun donc certains sont accompagnés sur le plan social par ces dispositifs de droit commun... »	Il existe cependant d'autres structures pouvant poursuivre l'accompagnement. Elles restent trop peu nombreuses pour assurer l'accompagnement de tous les jeunes adultes handicapés.
		<b>S20 I.259:</b> « ...et d'autres à 21 ans ou un peu avant sont aussi orientés en...avant 21 ans d'ailleurs, quand ils ont autour de 16/17 ans, sont orientés en IM PRO. Après avoir fait quelques années de collège, une orientation en IM PRO se fait pour, aussi, leur donner un outil, un métier, un savoir faire et éventuellement un diplôme CAP, si ça peut être fait en CFAS (en Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé). C'est à dire que les jeunes accèdent au CAP en 3 ans voilà. »	L'accompagnement peut être assumé par d'autres organismes notamment de formation. L'objectif reste le même: l'autonomie (on parle là d'autonomie financière rendue possible par l'obtention d'un diplôme et d'un emploi).

Autres	Élargissement	<p><b>R18 I.204:</b> « Pas être forcément axé que sur le temps scolaire mais... »</p> <p><b>S18 I.206:</b> « Ah oui, mon rêve, enfin mon rêve...c'est d'accompagner un jeune, comme on a pu le faire lors des p'tits séjours, d'accompagner un jeune sur sa première fois au bord de la mer, c'est quelque chose d'extraordinaire! Et ça c'est vraiment très valorisant sur le plan professionnel, d'accompagner ça et sur le plan humain c'est extraordinaire, c'est énorme! Et donc, de s'dire, d'accompagner des jeunes dans une expérience de vie, de l'ailleurs, de l'autre, de la découverte, c'est quelque chose qui me botterait. »</p>	<p>Le travail sur le temps scolaire ne permet pas d'explorer tout ce qu'on peut faire pour accompagner ces jeunes.</p> <p>Notion importante: pour accompagner quelqu'un, il faut aimer ça, c'est une envie et une volonté d'aide.</p>
		<p><b>S16 I.201:</b> « Des voyages!! (...) C'est à dire apporter une ouverture aux enfants, une expérience de vie, d'ouverture sur le monde, de la différence. »</p>	<p>Sandrine apporte des idées d'accompagnement différents possibles. Notamment faire des voyages ce qui amènerait des objectifs de travail différents.</p>
	Vocation	<p><b>S18 I.216:</b> « ...le monde de l'enfance déficiente intellectuelle, que ce soit en IME, en SESSAD c'est valorisant parce que les enfants apprennent, grandissent, changent...changent vite et du coup on peut participer à leur apporter plein de choses et à grandir euh...à bien grandir. »</p>	<p>L'accompagnement apporte une satisfaction personnelle qui est due aux progrès des jeunes suivis par le SESSAD.</p> <p>On voit qu'elle aime son métier.</p>

Tableau d'analyse 2 entretien Camille: Le concept d' <b>Accompagnement</b>			
<b>Séquences</b> (liste de thèmes)	<b>Propositions</b> (liste de sous-thèmes)	<b>Entretien de Camille</b> (interactions ; progression du raisonnement de l'interviewée)	<b>analyse/interprétation</b> (perceptions de l'intervieweur)
Contexte	Cadre légal	<b>C2 I.7:</b> : « ...le SESSAD déficience intellectuelle dans lequel je travaille, c'est un SESSAD qui accueille des enfants de 6 à 20 ans, enfin, en principe on peut aller jusqu'à 3ans mais sauf qu'on en a très peu. »	Agrément sur le temps de l'enfance jusqu'à l'entrée dans l'age adulte.
	Public (spécificité)	<b>C4 I.34:</b> «au départ, c'est un enfant qui pourrait être en établissement, c'est un enfant, un adolescent qui devrait relever d'un établissement, parce qu'il est considéré comme déficient intellectuel. Sauf que maintenant y'a des structures qui ont été créées dans les écoles pour accueillir ces jeunes avec une éducation, un enseignant qui donne une pédagogie spécialisée aux jeunes. »	Travail d'accompagnement avec un public ayant des compétences et des difficultés particulières. Cela définit les modes d'accompagnement utilisés. Création de structures d'accueil dans les écoles= naissance du partenariat.
	Prise en charge	<b>C6 I.67:</b> « l'école exige que les enfants soient propres. Donc il faut que les enfants soient capable d'aller aux toilettes quand ils en ont..., bon il peut y avoir des accidents, ça s'est déjà produit, pour certains enfants mais, ça je pense que ça serait très gênant pour une intégration, si les enfants étaient en grande difficulté par rapport à ça, des enfants qui ont des couches à mon avis ils peuvent pas accéder à l'école »  <b>C6 I.76:</b> « Mais ça je pense que c'est pratiquement obligatoire. »	Les capacités des enfants sont le premier facteur de l'accompagnement, si elles ne sont pas assez grande, l'accompagnement dans le "milieu ordinaire" est impossible. Du aux exigence normative de l'école (exigence de propreté= un certain niveau d'autonomie requise pour accéder à l'école).
	Contraintes (temporelles) (extérieure)	<b>C9 I.97:</b> « ça s'enchaîne beaucoup les prises en charge et après ça demanderais aussi beaucoup de temps. On a déjà beaucoup de choses à écrire et cætera »	Contraintes de temps (emploi du temps très serrée).

		<b>C9 199:</b> « Par contre ces fiches, quand même, quand je dois faire des écrits pour la MDPH <b>C9 1.115:</b> « écrire le rapport par rapport à la MDPH »	Contrainte extérieure: doivent rendre des comptes à la MDPH.
	Financier	<b>C19 1.211:</b> « Ben là j'avoue que j'en sais rien, Des moyens financiers, on a la chance d'avoir un SESSAD qui a pas mal de moyens, donc en fait beaucoup de projets qui ont été pensé ont été accepté »	L'accompagnement se fait dans une structure qui a des moyens et une direction compréhensive.
Définition	Adaptation (de l'accompagnement)	<b>C4 1.44:</b> « voir si une structure qui pourrait le protéger serait pas plus adaptée au jeune ou à l'enfant... »	L'accompagnement doit se faire au profit (et non au détriment) du jeune: il doit donc s'arreter au bon moment (ne pas calquer ses propres envies sur l'enfant).
		<b>C4 1.57:</b> « ...donc notre travail sera d'essayer de...de faire évoluer le jeune à partir d'un endroit où il est.	Le suivi est individualisé: on prend le jeune avec ses compétences sans appliquer des objectifs de travail standardisé. Le travail se fait pas à pas et en fonction de ses capacités.
	Anticipation	<b>C12 1.142:</b> « ...le travail de stage, d'accompagnement des jeunes dans les stages. C'est un travail important parce que, quand on est en UPI, qu'on a 14/15 ans on est amené à voir un peu le pré-professionnel et tout ce travail d'aller faire des recherches, se présenter pour un terrain de stage, c'est un travail qui commence à se faire et ben c'est une prise d'autonomie parce que on l'accompagne sur le moment mais après le jeune il va falloir qu'il sache le faire et donc voilà c'est un accompagnement. »	Prévision de l'avenir du jeune. Travail sur l'autonomie professionnelle: recherche de stage et travail sur tout ce qui va avec (maîtrise des transport, des horaires, des règles de la vie professionnelle).
	Contrainte	<b>C9 1.117:</b> « écrire le rapport par rapport à la MDPH »	L'accompagnement n'est pas complètement libre. Il y a des comptes à rendre à la mdph concernant la progression de l'enfant.



	Variété	<b>C6 1.73:</b> « ...sauf si c'est des enfants avec des troubles moteurs, c'est à dire des enfants IMC où là de toute façon en plus y'a une EVS pour eux et tout ce qui est soins (???) c'est aidé par une EVS donc ça, l'école n'a pas à prendre en charge cette partie là. »	Il n'y a pas qu'un accompagnement de proposé mais plusieurs (par l'éducation nationale, par des SESSAD ou des IME ou encore par des EVS ou AVS dans le cadre de l'éducation nationale) pour proposer un accompagnement adapté à chaque jeune.
	partenariat	<p><b>C2 1.14:</b> « ...on travaille avec les enseignants, c'est un travail de partenariat avec le reste de l'équipe, avec la MDPH (...) avec la famille, avec d'autres partenaires qui pourraient être aussi avec les enfants, c'est à dire les enseignants, les référents ASE... »</p> <p><b>C3 1.22:</b> « C'est ceux qui sont aux territoires de vie sociale, ceux qui sont référent d'une famille et de jeunes qui sont en difficulté, qui ont été signalé en difficulté au niveau de leur famille. »</p> <p><b>C4 1.25:</b> « ...pour certains jeunes qu'on considère un p'tit peu en danger, on signale juge. Mais c'est signalé à une équipe qui va aller voir au sein de la famille ce qui s'y passe, et il y a une personne, qui est référente de cette famille et de la situation. En général c'est un éducateur, qui après en réfère à son équipe et qui voit si ça va au delà, c'est à dire jusqu'à un retrait du jeune de la famille, ou s'il peut rester dans sa famille, toujours avec une aide. Donc ça ce sont des intervenants que l'on voit ou avec qui l'on travaille. »</p>	L'accompagnement des jeunes est assuré par un partenariat entre professionnels dans une institution (école, MDPH, référent ASE) et d'autres associatifs (professionnels de SESSAD).
		<b>C15 1.172:</b> « évidemment il y aura peut-être des points où la kiné du service va travailler le fait de boutonner, déboutonner ses vêtements, faire ses lacets, des choses comme ça, des choses bien précises. »	Le SESSAD fonctionne comme un partenariat entre plusieurs professionnels réunis avec l'objectif de la réduction des effets du handicap des jeunes).
		<b>C2 1.18:</b> « ...c'est ce genre de personne qu'on peut rencontrer en fonction du jeune et de ses difficultés. »	Un partenariat ne regroupe que les partenaires dont les compétences sont utiles à la prise en charge du jeune.

			Il y a un soucis d'individualiser l'accompagnement et donc de prendre en compte les compétences et les difficultés du jeune.
		<p><b>10 I.122:</b> « Ou en reparler avec la famille pasqu'on sait aussi y'a aussi tout le travail avec la famille,... »</p> <p><b>C10 I.125:</b> « ...essayer d'accompagner la famille pour qu'elle ne soit pas trop présente auprès de l'enfant et qu'elle le laisse un peu vivre. Et qu'elle lui laisse un peu de responsabilité pour que lui aussi, parce que ce travail là vient quand même beaucoup de la famille, le travail d'autonomie c'est principalement la famille qui est censé le donner... »</p> <p><b>C10 I.133:</b> « Donc c'est un travail qui est intéressant pour ça, pour pouvoir travailler ça avec la famille ensuite. P'tet pasque la famille a pas pensé que son jeune pouvait le faire. Alors que en principe il peut savoir le faire! »</p>	<p>La famille est un partenaire essentiel dans le processus de prise en charge du jeune.</p> <p>Le rôle des éducatrices est donc aussi d'accompagner la famille pour l'aider à aider le jeune dans son accession à l'autonomie.</p>
Objectif	Intégration	<b>C2 I.9:</b> « ...le travail des éducateurs en SESSAD déficience intellectuelle, le principal travail que nous avons à faire c'est travailler l'autonomie et l'accompagnement de la personne handicapée à l'école pour essayer qu'il soit le mieux possible dans l'école,... »	Le but à atteindre c'est l'autonomie du jeune handicapé. Pour ça, il y a un accompagnement sur le lieu de scolarisation.
		<b>C2 I.13:</b> « ...un travail aussi au niveau de la socialisation et un travail sur l'autonomie... »	L'accompagnement est un cheminement avec un but d'autonomie et l'objectif final de socialisation.
		<b>C4 I.50:</b> « Donc voilà on doit veiller à ça, à cette bonne intégration au sein de l'école, sur le plan social... »	Objectifs: bien être de l'enfant et bonne intégration sociale.
		<b>C6 I.77:</b> « ...accompagné des jeunes trisomiques à la cantine parce que je savais que ça se passait pas bien (...) j'avais à aller voir cet enfant, une fois par semaine, à la cantine, essayer de discuter avec les gamins avec qui ça se passait pas bien à sa table, expliquer aussi à l'enfant qui était en primaire donc c'était une petiotte	L'accompagnement doit se faire pour l'autonomie. Dans ce sens là, c'est l'adaptation à l'environnement et à autrui qui est sous entendu. C'est une double adaptation (de la

		hein...que en fait il fallait qu'elle laisse les autres servir, y'avait un tour de service, y'avait tout ça donc essayer de reprendre ça avec elle parce que c'est une autonomie mais c'est aussi une façon d'être, de s'intégrer avec le reste du groupe, parce que si on est complètement différent mais qu'en plus,...on empêche enfin...y'a à respecter l'autre aussi. »	personne handicapée aux autres et inversement).
	Autonomie	<b>C15 I.179:</b> « donc l'amener, l'encourager à ce qu'il pense par lui même »	Objectif de l'accompagnement: penser en autonomie
		<b>C15 I.176:</b> « c'est à dire que le jeune choisisse des choses, fasse des choix, ça c'est important! L'amener à ce qu'il fasse des choix et pas qu'il subisse, »	Objectif d'autonomie: pouvoir faire des choix en toute liberté.
Individualisation	Définition	<b>C14 I.163:</b> « Donc moi j'trouve qu'il y a 2 sortes d'autonomie, mais est ce que j'en travaille une plus que l'autre, non j pense pas! » <b>C14 I.164:</b> « Tout dépend du jeune qu'on a en face, c'est toujours pareil! »	L'accompagnement est fonction des capacités du jeune: personnalisation de l'accompagnement.
		<b>C4 I.57:</b> « ...donc notre travail sera d'essayer de...de faire évoluer le jeune à partir d'un endroit où il est. Enfin pas se donner de...arrivé à cet age là il doit savoir prendre les bus! C'est pas forcément comme ça que ça peut marcher quoi. Donc voilà il peut avoir 14 ans et ne pas savoir prendre les bus... »	Le suivi est individualisé: on prend le jeune avec ses compétences sans appliquer des objectifs de travail standardisé. Le travail se fait pas à pas et en fonction de ses capacités
	Personnalisation	<b>C6 I.77:</b> « ...moi je sais que j'ai déjà accompagné des jeunes trisomiques à la cantine parce que je savais que ça se passait pas forcément très très bien. Ça m'avait été évoqué lors des équipes et pour que ça se passe le mieux possible à la cantine j'estimais que j'avais à aller voir cet enfant, une fois par semaine, à la cantine... »	L'éducatrice doit travailler sur le terrain pour résoudre les problèmes innérents à l'accompagnement (comme une mauvaise adaptation de l'accompagné) et cela en fonctions des besoins.
	Constat	<b>C15 I.175:</b> « après ça, l'autonomie de penser est peut être un peu plus travaillée, »	Le travail sur l'autonomie (et pas sur l'indépendance) privilégié.

Pratique	Anticipation	<b>C12 I.142:</b> « quand on est en UPI, qu'on a 14/15 ans on est amené à voir un peu le pré-professionnel et tout ce travail d'aller faire des recherches, se présenter pour un terrain de stage, c'est un travail qui commence à se faire et ben c'est une prise d'autonomie parce que on l'accompagne sur le moment mais après le jeune il va falloir qu'il sache le faire et donc voilà c'est un accompagnement. »	Prévision de l'avenir du jeune. Accompagnement de prime abord mais dans l'objectif de laisser se débrouiller par la suite.
	Valorisation/ encouragement	<b>C15 I.180:</b> « en le félicitant dès qu'il...enfin y'a tout ce travail de valorisation du jeune et donc de lui dire: « Voilà si t'es capable! » « Vas-y essaye! » « Tu peux continuer. » et cætera. »	L'accompagnement du jeune passe par sa valorisation.
		<b>C16 I.190:</b> « C'est le revaloriser parce que il sent à ce moment là qu'il est capable d'apprendre des choses euh il est capable de le faire »	La revalorisation du jeune renforce son estime de lui, ce qui lui donne le courage et l'envie d'aller de l'avant.
		<b>C18 I.200:</b> « Et ça m'est arrivé d'être en groupe classe, (...) de redire au jeune que je suivais : « Toi tu sais, vas y! ». Un jeune qui n'était pas capable en fait de... alors que je savais qu'il savait mais il aurait pu être noyé dans le groupe parce que l'enseignante ne sait pas qu'il sait et ne vas pas forcément aller l'interpeller lui, et moi le sachant je pouvais lui dire « vas y! ». pour qu'il prenne confiance en lui et qu'il dise ce qu'il sait. »	L'accompagnement passe par l'établissement d'une relation de confiance entre le jeune et l'éducatrice.
	modalité	<b>C16 I.186:</b> « du coup les activités éducatives (...) sont à la fois ludiques mais en donnant des acquisitions »	L'accompagnement se fait par le jeu mais avec des objectifs sérieux.
		<b>C16 I.187:</b> « quand on travaille sur le moyen-age c'est des activités ludiques (...) mais y'a quand même des choses derrière qui sont culturelles on élargit son champ culturel. »	Le but n'est pas de s'amuser.
		<b>C8 I.93:</b> « Alors des outils on n'en a pas franchement, y'en a eu de fait par la fédération, la FAIT21, des grilles d'évaluation »	Grille d'évaluation de la FAIT21.

Évaluation	Outil (institutionnel)	<b>C9 I.96:</b> « Et ça n'a jamais été franchement utilisé parce que mettre des croix dans des grilles c'est pas si simple que ça. En plus, on n'a pas vraiment le temps de le faire parce que ça s'enchaîne beaucoup les prises en charge et après ça demanderait aussi beaucoup de temps. On a déjà beaucoup de choses à écrire et cætera donc si il fallait, à chaque fois qu'on voit un gamin...enfin bon. »	Cet outil n'est pas utilisé par Camille car elle le juge trop compliqué d'utilisation et trop long à remplir.
		<b>C9 I.99:</b> « quand je dois faire des écrits pour la MDPH, je me base sur ces fiches, des écrits sur l'autonomie, sur la socialisation, sur le respect de l'autre, si un écrit qui a été fait pour savoir si le jeune est capable, quand on lui donne une consigne, est capable de la respecter, de la redonner aux autres et cætera. Et, sans m'appuyer complètement dessus, je la parcourt quand je fais un écrit pour me remettre en mémoire tout ce qui doit être fait, pour pas oublier certaines choses... »	Grilles de la FAIT21 utilisées comme "mémo" lors des évaluations des enfants. Elle donne quelques critères d'évaluation de l'autonomie, de l'intégration.
	Outil (non institutionnel)	<b>C9 I.115:</b> « Quand on propose un séjour aux jeunes, c'est là qu'on se rend compte de leurs capacités à faire ça et on essaye après ce séjour de remplir des fiches qui nous serviront après à... écrire le rapport par rapport à la MDPH mais aussi à essayer de voir si on peut pas ensuite ajuster une activité qui va faire que le gamin on essaiera d'apprendre...si on s'est aperçu qu'il sait pas faire ça on essaiera de trouver une aide... »	Double utilité de l'évaluation lors des séjours: base pour écrire les rapports MDPH mieux connaître les capacités des jeunes pour personnaliser l'accompagnement
		<b>C9 I.107:</b> « quand on part en séjour on essaye, au retour du séjour de faire une p'tite fiche qui devrait aller dans le dossier du jeune, une p'tite fiche qui parle de son autonomie pendant le séjour. »	Les séjours sont utilisés comme terrain d'observation de l'autonomie des jeunes mais aussi de leurs capacités de socialisation et d'adaptation à un environnement inconnu.
		<b>C9 I.110:</b> « Parce qu'on...c'est le seul moment où on peut voir quelle est l'autonomie du jeune, c'est à dire dans la vie quotidienne, parce que autrement on est sur du scolaire... »	En général, le travail sur l'autonomie est effectué sur le temps scolaire (autonomie dans le travail, à l'école)

			ce qui empêche de travailler sur l'autonomie dans la vie quotidienne (d'où la création de ces voyages pour pallier ce manque).
Limites	La personne	<b>C4 I.38:</b> « Si on voit que ce jeune, il peut pas être avec les autres, soit il se met en danger, soit il met en danger les autres, nos limites sont là, soit s'il est très très malheureux, qu'il entend des choses qui (...) le touchent énormément et qu'il peut plus supporter d'aller à l'école, qu'il pleure, qu'il a plus envie d'y aller... »	L'accompagnement est limité par: les capacités intellectuelles de l'enfant (est-il à sa place à l'école?), la sécurité physique et mentale (de l'enfants et des autres enfants de l'école), son envie.
		<b>C4 I.47:</b> « Là j' parle plutôt d'enfant de primaire qui quand ils ont 6, 7 ans s'ils en entendent beaucoup au cour de récréations sur leur problématique par les autres copains, c'est quand même très difficile à vivre »	L'état psychologique de l'enfant (sa sécurité mentale) définit la durée de sa prise en charge.
		<b>C4 I.49:</b> « et donc à un moment ils peuvent avoir saturé et du coup développer des troubles du comportement en plus. »	La poursuite exagérée de l'accompagnement fait prendre des risque pour la santé de l'enfant (stagnation ou même régression intellectuelle de l'enfant voire développement de nouveaux troubles).
	L'école	<b>C15 I.182:</b> « Surtout que lui sur le plan scolaire...quand il a été à l'école il a pu être confronté à des gens qui lui ont dit qu'il était pas capable de...»	La non adaptation de la société à ces jeunes est un frein à leur développement (échec scolaire par exemple).
	La famille	<b>C9 I.112:</b> « ...donc on sait pas forcément ce qui s'y passe dans la vie quotidienne, »	L'accompagnement sur le temps scolaire limite les connaissances de l'autonomie dans la vie quotidienne car le dialogue avec la famille n'est pas forcément régulier.
		<b>C15 I.177:</b> « peut-être que le fait que ça soit un jeune déficient, la famille a plutôt tendance à protéger, à plutôt penser pour lui alors	Paradoxe de la famille qui veut aider le jeune mais qui le surprotège.

		qu'il en est tout à fait...enfin j'pense qu'il est évident qu'il est capable de penser par lui même »	Cela met un frein au développement de son autonomie.
	L'accompagnement	<p><b>C4 I.38:</b> « Donc nous nous limitons c'est de voir si le jeune il est pas en souffrance dans cette école, si il peut rester à l'école avec les autres enfants et continuer à apprendre des choses.</p> <p><b>C4 I.50:</b> « Donc ça c'est une limite qu'on doit avoir pour pas mettre l'enfant en difficulté en fait.</p>	L'accompagnement est limité par les capacités intellectuelles de l'enfant (est-il à sa place à l'école?). Il ne doit donc pas être poursuivi s'il fragilise l'enfant au lieu de le renforcer.

Tableau analyse 2 entretien Élodie: Le concept d' <b>Autonomie</b>			
<b>Séquences</b> (liste de thèmes)	<b>Propositions</b> (liste de sous-thèmes)	<b>Entretien d'Élodie</b> (interactions ; progression du raisonnement de l'interviewée)	<b>analyse/interprétation</b> (perceptions de l'intervieweur)
Concept	Théorique	<b>E10 1.84:</b> « alors pour moi ma définition de l'autonomie: être autonome c'est se régir selon ses propres lois, enfin selon moi et selon le dictionnaire. »	Dimension intellectuelle de l'autonomie.
		<b>E10 1.86:</b> « Donc c'est avant tout pour moi une autonomie de pensée... d'être et d'agir, en fonction des possibilités et de la capacité de l'enfant à pouvoir se représenter dans le monde dans lequel il vit. »	Dimension intellectuelle de l'autonomie. L'autonomie est fonction des capacités et des représentations du jeune (lui par rapport à son environnement).
		<b>E10 1.83:</b> « y'a plusieurs types d'autonomies qui existent, bien évidemment...»	L'autonomie est un concept large.
		<b>E4 1.35:</b> « on a des trames pour nos bilans, tout ce qui concerne le développement de l'enfant, la socialisation, le développement culturel, la curiosité, l'appétence, l'envie de poursuivre les apprentissages, la façon de se comporter dans un groupe, pouvoir prendre des initiatives et caetera »	L'autonomie ne semble pas être que «se régir selon ses propres lois». Elle regroupe cette définition et d'autres notions comme la socialisation, l'adaptation, la capacité à prendre des initiatives et l'envie d'apprendre, d'avancer...
	Définition	<b>E14 1.127:</b> « savoir se déplacer, se repérer dans la ville de tours, on travaille à partir d'un plan, on peut faire un reportage photo sur la découverte de la ville de Tours, on est passé quartier par quartier faire un p'tit reportage, utiliser les différents bus...des supports très très concrets. »	Autonomie intellectuelle: repérage dans l'espace, maîtrise des transports...
		<b>E5 1.50:</b> « pouvoir voir comment elle se repérait dans ce nouvel endroit, comment elle pouvait prendre son plateau, est-ce qu'elle était capable de manger toute seule, et caetera. »	Autonomie intellectuelle (repérage dans un environnement différent) et manuelle (manger seul, sans aide,...)



Concret			se rapporte plus à l'indépendance fonctionnelle.
		<b>E8 I.62:</b> « Donc à changer d'environnement, pouvoir voir avec eux si ils sont capables, si le stage a lieu en dehors du collège, de pouvoir se déplacer seul en bus, de pouvoir se repérer sur un plan, de gérer des horaires de stage, de savoir se présenter face à une équipe, de pouvoir s'exprimer et caetera... »	Le travail sur l'autonomie à l'adolescence: apprendre à être capable d'affronter le monde extérieur et la vie active.
	Pratique	<b>E12 I.113:</b> « on travaille (...) avec les plus petits sur l'habillement par exemple. Pouvoir les aider à s'habiller, à lacer, délayer leurs chaussures... »	Le travail sur l'autonomie varie en fonction de l'âge: les exigences en terme d'autonomie changent aussi.
		<b>E12 I.107:</b> « On peut le faire (...) par rapport à un repas par exemple, par rapport à des déplacements en bus. Actuellement moi je mène un atelier avec le collègue ergothérapeute, qui est un atelier cuisine donc qui est aussi pour pouvoir donner des bases aux enfants qu'ils pourront réutiliser dans leur vie quotidienne donc: savoir allumer un four, savoir cuire des oeufs, des choses très très concrètes qui leur serviront par la suite dans leur vie de tout les jours.	L'autonomie se travaille au cours d'activités qui permettent aux jeunes d'acquérir des savoirs qui leur seront utiles dans leur vie.
		<b>E10 I.94:</b> « un jeune de 20 ans qui va sortir du service, qui va se confronter à la vie réelle, quotidienne, qui a peut-être une formation, qui souhaite avoir un hébergement on va aussi travailler sur l'autonomie financière, par exemple commencer à travailler sur un budget: qu'est-ce-qu'un budget? De quoi est-ce-que j'ai besoin pour pouvoir vivre demain? Comment est-ce-qu'on gère une liste de courses?quelles sont les charges que j'ai à payer si j'ai un appartement? Et caetera... »	L'autonomie visée pour la sortie du SESSAD. Détermine l'accompagnement.
	Évaluation	<b>E21 I.208:</b> « Le but sur ces trois jours c'est de pouvoir tester si l'enfant est capable de s'adapter à un nouvel environnement, de pouvoir créer des liens avec des enfants qu'il connaît pas forcément.... »	L'évaluation montre que l'autonomie est définie comme un concept regroupant autonomie, intégration sociale et adaptation.
Finalité	Objectif	<b>E18 I.189:</b> « avoir une autonomie de travail, une indépendance au niveau du logement, de la vie quotidienne. »	Autonomie et indépendance (peut-être vis à vis des parents) sont liées.

Tableau analyse 2 entretien Sandrine: Le concept d' <b>Autonomie</b>			
<b>Séquences</b> (liste de thèmes)	<b>Propositions</b> (liste de sous-thèmes)	<b>Entretien de Sandrine</b> (interactions ; progression du raisonnement de l'interviewée)	<b>analyse/interprétation</b> (perceptions de l'intervieweur)
Émergence	Volonté/Envie	<b>S6 I.87:</b> « Mais c'est vrai que l'autonomie quand même...on la donne pas!!! L'autonomie elle se prend et elle se prend quand un jeune est près à la prendre aussi. À la fois en terme de compétences pures mais aussi en terme d'envie, de désir, de demande. »	L'autonomie émerge de la personne elle-même. C'est une question de compétences et de volonté.
		<b>S12 I.136:</b> « ...qu'il soit à même de formuler une demande d'autonomie ou de se dire « oui j'en suis capable! » »	L'autonomie, c'est la volonté d'être autonome: l'autonomie naît dans la demande d'autonomie.
	Capacité	<b>S13 I.159:</b> « être en capacité d'autonomie, c'est ce que je reviens à dire, c'est être prêt à prendre son autonomie, la saisir, qu'elle soit de l'Être ou du Faire. (...) c'est qui sous entend que le jeune soit déjà suffisamment, et sécurisé sur le plan affectif et mûr et...et qu'il ait envie de grandir pour aller vers ce plus d'autonomie! »	La prise d'autonomie est soumise à l'envie d'autonomie. Cela implique d'avoir progressé antérieurement pour être en mesure de vouloir cette autonomie.
	Définition	<b>S18 I.213:</b> « et qui pourrait vraiment tendre vers une prise d'autonomie, leur donner un maximum de choix dans leur expérience de vie, dans leur ouverture au monde pour ouvrir leurs œillères au maximum et puis les aider à devenir des adultes heureux... »	L'autonomie, c'est pouvoir faire des choix, pouvoir s'adapter (ouverture au monde) et c'est le moyen d'être heureux dans la société dans laquelle on vit.
		<b>S13 I.152:</b> « la première éducatrice qui était toute seule au service avant...avait un peu défini l'autonomie de l'Être et l'autonomie du Faire. »	Deux autonomies ont été distinguées: l'autonomie de l'être et l'autonomie du faire.
		<b>S13 I.155:</b> « Donc l'autonomie de l'Être, qui est plus autour de la pensée pour soi. »	Dimension intellectuelle de l'autonomie.
		<b>S13 I.157:</b> « ...et l'autonomie du Faire »	Dimension pratique de l'autonomie
		<b>S13 I.158:</b> « ...voilà l'Être et le Faire! Moi je séparerais pas si nettement puisque l'un ne vient pas sans l'autre, à mon avis... »	Dimension différentes de l'autonomie mais complémentaires

Concept			et acquisition en parallèle.
		<p><b>S13 I.165:</b> « ...moi je suis pas sûre qu'il y ait plusieurs autonomies. Dans l'autonomie, il y a certainement plusieurs sous familles ou sous domaines. L'autonomie c'est vraiment un gros mot(...) »</p> <p><b>S14 I.171:</b> L'autonomie c'est un Tout pour moi, c'est vraiment un Tout,... »</p> <p><b>S15 I.185:</b> « Et tout ça à mon avis va de paire donc j'suis pas sûre qu'on puisse scinder vraiment l'autonomie de l' Être et du Faire »</p>	<p>L'autonomie est un concept très large qui regroupe différentes familles dedans.</p> <p>L'autonomie a plusieurs dimension mais reste un seul concept.</p>
	Multidimensionalité	<p><b>S14 I.171:</b> « ...comme la socialisation. C'est vraiment nos deux gros chevaux de bataille donc dans l'autonomie il y a évidemment à la fois du concret, du pratique mais aussi du théorique... »</p>	<p>L'autonomie se pense au niveau théorique afin de pouvoir appliquer dans le travail pratique.</p> <p>Elle va de paire avec la socialisation.</p>
Concret	Pratique	<p><b>S4 I.43:</b> « Justement l'autonomie, du coup, s'travaille pas de la même manière qu'en internat puisqu'on a beaucoup moins de temps pour, justement, accompagner, apprendre à se laver toute seule sous la douche, apprendre à débarrasser son assiette, à mettre le couvert, et cætera »</p> <p><b>S5 I.59:</b> « je sais utiliser une fourchette », « je sais décrocher, utiliser un téléphone », « je sais me laver seul »</p>	<p>L'autonomie est vue différemment selon que l'on travaille en SESSAD (temps de la journée) ou dans une autre structure avec internat.</p> <p>Sandrine nous donne quelques exemples d'actions qu'elle ne fait pas travailler aux jeunes qu'elle suit (action du quotidien).</p>
		<p><b>S13 I.155:</b> « Donc l'autonomie de l' Être, qui est plus autour de la pensée pour soi. »</p> <p><b>S13 I.155:</b> « Être à la bonne distance avec les autres, être respectueux, être vigilant à l'environnement, aux voitures, aux dangers,... »</p>	<p>Dimension intellectuelle de l'autonomie.</p> <p>Une partie des savoirs nécessaire pour gagner en autonomie sont des savoirs-être et des connaissances sur le fonctionnement du monde</p>
		<p><b>S13 I.157:</b> « ...l'autonomie du Faire: être capable de faire seul ses lacets, être capable de faire seul un trajet en bus,... »</p>	<p>Dimension pratique de l'autonomie: savoirs faire à acquérir pour évoluer librement dans la société</p> <p><b>Se rapporte plus à l'indépendance vis à vis du milieu.</b></p>

		<b>S13 I.162:</b> « Qu'elle soit de penser pour lui ce qui est bon pour lui...ce qui demande quand même une bonne maturité, ou faire ses lacets ce qui demande une bonne dextérité puis envie de faire ses lacets tout seul pour euh aller jouer par exemple. »	L'autonomie de l'être et celle du faire se prennent simultanément: pour avancer, il faut que le jeune est progressé au niveau intellectuel et aussi qu'il ait acquis les savoirs-faire nécessaires pour avancer.
		<b>S13 I.164:</b> « Voilà, pas être dépendant des parents. »	Dans la vie réelle de ces jeunes, l'autonomie est un moyen pour pouvoir s'affranchir un jour, de leur parents: vivre comme des adultes dits « normaux ».
	Progression	<b>S15 I.180:</b> « ...et puis effectivement le jeune il avancera à son rythme dans tel ou tel domaine. Il se peut qu'il apprenne à faire ses lacets très tardivement...il aurait pu apprendre à les faire beaucoup plus tôt mais il avait pas l'envie ou pas la maturité ou pas l'autonomie de pensée... »	Dans la vie réelle, la progression n'est pas forcément linéaire et continu, il y a des seuils, des paliers (dus aux limites des capacités des jeunes ou à leur volonté).
		<b>S15 I.183:</b> « ...au moment où le déclic se fait de "je veux prendre mon autonomie, je veux faire mes lacets tout seul!" Il faut qu'il y ait eu un déclic pour que la volonté se mette en route. »	Le franchissement de ces paliers se fait souvent à l'occasion d'un «déclic».
	Perspectives	<b>S20 I.243:</b> « là quand il sort on a plusieurs cas de figure: on a des jeunes qui ont un diplôme, soit un CAP, ou en tout cas la pratique du CAP, et du coup ils peuvent prétendre à trouver du boulot que ce soit en restauration, j'pense à des cantines, j'pense à Mc do,j'pense aussi à une jeune qui voulait beaucoup travailler avec les enfants et qui a trouvé une place euh dans une crèche, donc qui travaille à mi temps dans une crèche. »	Le diplôme est un moyen, pour ces jeunes, d'obtenir un emploi et donc de rentrer dans le monde adulte, dans la société. Exemple d'emploi accessibles à ces jeunes.
	Moyen	<b>S4 I.46:</b> « Alors on a mis en place au SESSAD des mini séjours! Les trois éduc ont organisé ça pour permettre aussi aux enfants de s'éprouver dans le quotidien, »	Création d'un outil (des séjours) pour permettre aux jeunes de développer leur autonomie loin de chez eux, dans un environnement nouveau.
		<b>S9 I.114:</b> « ...pour accompagner le jeune dans son parcours de vie	Accompagnement spécialisé.

Accompagnement	Objectif	vers, vers plus d'autonomie, vers plus de socialisation. »	Idée que l'autonomie est définie comme l'intégration et une libre évolution dans la société (socialisation).
		<b>S12 I.141:</b> « Et pour le jeune c'est le conduire vers plus d'autonomie, vers un avenir où il sera suffisamment armé, entre guillemets, pour être un adulte, sur le plan social et de l'autonomie, le plus en adéquation avec ses capacités. »	L'accompagnement de ces jeunes les aide à atteindre l'autonomie (qui est définie ici comme la socialisation (acquérir les outils nécessaires pour s'intégrer dans la société)).
		<b>S6 I.77:</b> « maintenant nous on s'est créé des attentes, c'est sur que...il est attendu d'un adolescent ou d'un jeune adulte qu'il soit autonome dans ses déplacements., par exemple pour se rendre à son travail, à son lieu de formation, à l' ESAT (Établissement et Service d' Aide par le Travail). »	L'autonomie est l'objectif du travail. Et comme il y a une évaluation, il y a une attente de progression de cette autonomie.
		<b>S6 I.84:</b> « Après on se crée des attentes, on sait que la société a des attentes et le monde extérieur, et les familles des jeunes ont des attentes en terme d'autonomie »	Les objectifs sont fixés de manière directe par les éducatrices, les familles et indirectement par les normes sociales du monde extérieur.
	Évaluation	<b>S15 I.177:</b> « Après tout ça c'est quand même mesurable j'imagine. Mesurable, évaluable, effectivement pour pouvoir progresser il faut savoir d'où on part, en début d'année avec un jeune, par exemple,... »	L'autonomie est mesurable. Il faut l'évaluer pour avoir un point de départ de travail et prévoir une progression avec des objectifs en rapport avec les capacités du jeune.
		<b>S5 I.58:</b> « Alors justement un des seuls, des rares outils qu'on a au niveau de l'autonomie, on a une grille d'autonomie avec des items « je sais utiliser une fourchette », « je sais décrocher, utiliser un téléphone », « je sais me laver seul ».Voilà il y a des items tout simples et assez clairs... »	Outil institutionnel d'évaluation de l'autonomie fonctionnelle: grille créée par la FAIT 21.
		<b>S5 I.63:</b> « on a créé un outil, qui est une évaluation de séjour vraiment spécifique au SESSAD, vraiment des choses sur l'autonomie, mais aussi sur la vie de groupe, sur l'adaptation à un environnement inconnu, sur le repérage dans un nouvel endroit. »	Outil interne au SESSAD: il sert à combler les manques de la grille de la FAIT21. Il évalue l'autonomie comme condition « sine qua non» de

			l'intégration sociale (sociabilité, adaptation à un environnement inconnu, repérage dans le temps, l'espace...).
Limites	Société	<p><b>S20 1.247:</b> « ...ils sont quand même rares il me semble, j'suis pas sûre qu'il y ait des statistiques de faite encore par le service (...)</p> <p><b>S20 1.253:</b> mais...beaucoup n'ont pas de solutions. Beaucoup restent chez papa et maman, en attente d'un...de formation, en attente d'une place en ESAT, hein en CAT. »</p>	<p>L'autonomie de ces jeunes à des limites: exigence normative de la société qui les empêche de progresser après la fin de l'accompagnement.</p> <p>Seule option possible: attendre une place en établissement protégé</p>

Tableau analyse 2 entretien Camille: Le concept d' **Autonomie**

<b>Séquences</b> (liste de thèmes)	<b>Propositions</b> (liste de sous-thèmes)	<b>Entretien de Camille</b> (interactions ; progression du raisonnement de l'interviewée)	<b>analyse/interprétation</b> (perceptions de l'intervieweur)
Public	Spécificité	<b>C4 I.53:</b> « ...l'autonomie ça dépend beaucoup du jeune, où il en est, savoir si c'est un jeune qui est vraiment très lourdement...déficience intellectuelle moyenne ou légère, qui fait que, par exemple, on parle d'autonomie dans les transports pour les plus grands, et il peut y avoir un adolescent qui a pas du tout les capacités pour ça mais qui aura d'autres capacités ailleurs... »	Enfants et adolescents handicapés. La définition de l'autonomie est la même que pour des personnes non handicapées mais les objectifs sont différents et l'approche aussi. Ils ont des capacités différentes, des besoins différents et donc, l'autonomie visée et le travail pour l'atteindre varient d'une personne à l'autre. Définit l'accompagnement.
Concept	Théorique	<b>C13 I.153:</b> « j'avais écrits sur l'autonomie de faire et de penser, même si c'est pas forcément séparé.»	Il y a deux dimension à l'autonomie: penser (ce qui semble être une dimension intellectuelle de l'autonomie) et faire (ce qui semble être une dimension plus pratique, physique).

	Objectif	<b>C15 I.176:</b> « c'est à dire que le jeune choisisse des choses, fasse des choix, ça c'est important! L'amener à ce qu'il fasse des choix et pas qu'il subisse, »	L'autonomie, c'est faire des choix. L'objectif est d'amener le jeune à ne plus subir passivement les choix des autres (ou de la société). Paradoxe de l'autonomie entre l'intégration dans la société (et le respect de ses règles) et le développement de l'autonomie qui amène à remettre en question les règles établies.
	Famille	<b>C14 I.165:</b> « D'abord parce que l'autonomie de faire elle se fait plutôt en début de vie, quand ils sont plus jeunes, donc on commence par ça. En tout début de vie c'est la famille »	Rôle prépondérant de la famille pour les premiers apprentissages (comme la propreté)
		<b>C10 I.129:</b> « ...donc si nous on pointe certaines choses en fait c'est aussi pour redonner à la famille le fait que « on s'est rendu compte que ben ce jeune il a 10 ans, il sait pas, par exemple, faire son lit et euh est ce que ça serait pas possible vous maintenant de lui laisser faire un p'tit peu son lit même s'il est mal fait c'est pas grave, de lui laisser un peu de responsabilité, il peut savoir faire son lit à 10 ans... ». »	L'autonomie se travaille dans la liberté: il faut une marge de manœuvre pour pouvoir exprimer son envie d'autonomie. La famille a donc un rôle important dans la mesure où c'est elle qui donne la place à son jeune pour qu'il développe son autonomie.
	École	<b>C6 I.66:</b> « ...à 7 ans ça va être une autonomie: aller se mettre en rang à la cantine avec les autres, manger avec les autres à la cantine par exemple, être autonome pour aller aux toilettes... »	L'autonomie dans la vie réelle (à l'école).
		<b>C6 I.67:</b> « ...parce que malgré tout, ça paraît être une autonomie assez basique entre guillemets, mais c'est vrai que l'école exige que les enfants soient propres. Donc il faut que les enfants soient capable d'aller aux toilettes quand ils en ont, bon il peut y avoir des accidents, ça s'est déjà produit, pour certains enfants mais, ça je pense que ça serait très gênant pour une intégration, si les enfants étaient en grande difficulté par rapport à ça	L'autonomie comme moyen d'atteindre l'intégration scolaire et sociale. (être autonome=maîtriser les savoirs-faire, les règles et les normes admises par la société).



Concret	Pratique	<b>C6 I.77:</b> « une fois par semaine, à la cantine, essayer de discuter avec les gamins avec qui ça se passait pas forcément bien à sa table, expliquer aussi à l'enfant qui était en primaire donc c'était une petiotte hein...que en fait il fallait qu'elle laisse les autres servir, y'avait un tour de service, y'avait tout ça donc essayer de reprendre ça avec elle parce que c'est une autonomie mais c'est aussi une façon d'être, de s'intégrer avec le reste du groupe, parce que si on est complètement différent mais qu'en plus,...on empêche enfin...y'a à respecter l'autre aussi. »	L'autonomie = l'adaptation au milieu physique et social. Nécessité que les autres personnes s'adaptent elles aussi à la personne handicapée.
	Définition	<b>C13 I.154:</b> « autonomie de faire, quand j'te parle de tout ce qui est toilette et tout ça c'est de l'autonomie enfin on est autonome dans le vie quotidienne, pour moi c'est ça. »	Dimension pratique de l'autonomie (maîtriser des savoirs-faire)
		<b>C13 I.156:</b> « autonomie de penser, c'est que on peut savoir faire toutes ces actions mais pas savoir penser par soi même et pas savoir prendre une décision pour soi. »	Dimension intellectuelle de l'autonomie (pouvoir décider de faire ou ne pas faire quelque chose selon ce que l'on désire).
		<b>C13 I.157:</b> « c'est 2 sortes d'autonomies et puis l'inverse, par rapport aux enfants IMC où, du coup, ils peuvent, enfin les adultes peuvent avoir une très petite autonomie dans la vie quotidienne, pas pouvoir se débrouiller tout seul mais pouvoir par contre penser par eux même.»	Paradoxe de l'autonomie: on peut être autonome pour penser, faire des choix, et pas pour effectuer des actions. Confusion entre autonomie et indépendance: l'autonomie de penser et ce que l'on peut appeler l'autonomie, l'autonomie de faire se rapporte plus à l'indépendance.

Accompagnement			
Séquences	Discours entretien Sandrine	Discours entretien Camille	Discours entretien Elodie
<p><u>Contexte:</u></p> <p>cadre légal</p>	<p><b>S2 I.22:</b> « Donc on intervient sur leur lieu de scolarisation... »</p> <p><b>S2 I.20:</b> « le travail d'éducateur dans le SESSAD où je travaille consiste principalement à accompagner les enfants que l'on suit, sur le plan scolaire. »</p> <p><b>S3 I.31:</b> « la pratique du métier d'éduc en SESSAD c'est d'intervenir sur la journée (...) on intervient pas comme en internat, en soirée ou sur des weekends! »</p> <p><b>S3 I.37:</b> « ...l'intervention (...) est dans le quotidien de leur vie scolaire (...) et dans le quotidien de leurs activités extra scolaires... »</p>	<p><b>C2 I.7:</b> : « ...le SESSAD déficience intellectuelle dans lequel je travaille, c'est un SESSAD qui accueille des enfants de 6 à 20 ans, enfin, en principe on peut aller jusqu'à 3ans mais sauf qu'on en a très peu. »</p>	<p><b>E1 I.4:</b> «...le SESSAD est un service d'éducation et de soins à domicile, on suit des enfants qui nous sont orientés par la maison départementale des personnes handicapées la MDPH. Donc pour lesquels on a une notification de suivi »</p> <p><b>E18 I.163:</b> « on intervient de manière ponctuelle entre guillemets dans la vie de l'enfant. De manière récurrente, c'est une fois par semaine en moyenne. »</p> <p><b>E2 I.20:</b> « on travaille à la fois sur le lieu scolaire et aussi au niveau du service de soin, nous on a des activités qu'on peut mener le mercredi matin donc en extra-scolaire. »</p> <p><b>E12 I.107:</b> « On est vraiment un service extérieur »</p> <p><b>E10 I.91:</b> «les jeunes qu'on peut suivre de la maternelle jusqu'à l'UPI lycée, parce que notre agrément, en fait pour le service est un suivi pour les enfants de 6 à 20 ans »</p>
public (spécificité)		<p><b>C4 I.34:</b> «au départ, c'est un enfant qui pourrait être en établissement, c'est un enfant, un adolescent qui devrait relever d'un établissement, parce qu'il est considéré comme déficient intellectuel. Sauf que maintenant y'a des structures qui ont été créées dans les écoles pour accueillir ces jeunes avec une éducation, un enseignant qui donne une pédagogie spécialisée aux jeunes. »</p>	<p><b>E1 I.5:</b> « ce sont des enfants qui sont scolarisés en milieu ordinaire donc qui dépendent de l'éducation nationale. Soit dans des classes spécialisées des CLIS ou en UPI pour le collège ou dans des classes dites normales entre guillemets. »</p> <p><b>E14 I.126:</b> « ce sont des enfants qui ont de grosses difficultés d'abstraction »</p>
interne			<p><b>E18 I.155:</b> « j'trouve qu'on a de la chance dans notre service de pouvoir mettre en place des activités éducatives sans forcément avoir à négocier avec notre direction. On est quand même assez libre...»</p>
contraintes (temporelles)	<p><b>S3 I.34:</b> « ...sur des temps très ciblés, très riches mais limités (...) on n'intervient pas sur les soirées, les weekends et ce sont des temps du quotidien qui sont quand même drôlement importants pour les enfants. »</p>	<p><b>C9 I.97:</b> « ça s'enchaîne beaucoup les prises en charge et après ça demanderait aussi beaucoup de temps. On a déjà beaucoup de choses à écrire et cætera »</p>	

(extérieures)	<b>S6 I.81:</b> « Et donc vers l'adolescence, nous on (...) on anticipe un peu et on commence à travailler avec le jeune la prise d'autonomie dans les déplacements »	<b>C9 I99:</b> « Par contre ces fiches, quand même, quand je dois faire des écrits pour la MDPH <b>C9 I.115:</b> « écrire le rapport par rapport à la MDPH » <b>C6 I.67:</b> « l'école exige que les enfants soient propres. Donc il faut que les enfants soient capable d'aller aux toilettes quand ils en ont..., bon il peut y avoir des accidents, ça s'est déjà produit, pour certains enfants mais, ça je pense que ça serait très gênant pour une intégration, si les enfants étaient en grande difficulté par rapport à ça, des enfants qui ont des couches à mon avis ils peuvent pas accéder à l'école »  <b>C6 I.76:</b> « Mais ça je pense que c'est pratiquement obligatoire. »	
	financier	<b>C19 I.211:</b> « des moyens financiers, on a la chance d'avoir un SESSAD qui a pas mal de moyens, donc en fait beaucoup de projets qui ont été pensé ont été accepté »	
<u>Définition:</u> loi	<b>S10 I.121:</b> « c'est répondre à la loi récente, qui consiste à mettre la personne accueillie au cœur de tout le dispositif avec son projet de vie. »		
modalités de l'accompagnement			<b>E5 I.42:</b> « on voit les enfants en moyenne une fois par semaine que ce soit en classe, en individuel ou bien en groupe » <b>E5 I.44:</b> « j'y pense à une petite fille qui est passée de la maternelle au primaire avec beaucoup de changements puisque c'était pas une école qui était dans le quartier, qu'elle devait prendre le taxi et qu'en plus elle devait déjeuner à la cantine, ce qui n'était jamais arrivé dans sa scolarité en maternelle. Ça a été par exemple d'accompagner cette petite fille au moins la première semaine de la rentrée pour déjeuner avec elle à la cantine, »
		<b>C4 I.44:</b> « voir si une structure qui pourrait le protéger serait pas plus adaptée au jeune ou à l'enfant... » <b>C4 I.57:</b> « ...donc notre travail sera	<b>E10 I.93:</b> « donc le travail est complètement différent en fonction de l'âge de l'enfant »

évolution/adaptation		d'essayer de...de faire évoluer le jeune à partir d'un endroit où il est.	
		<b>C6 I.73:</b> « ...sauf si c'est des enfants avec des troubles moteurs, c'est à dire des enfants IMC où là de toute façon en plus y'a une EVS pour eux et tout ce qui est soins (???) c'est aidé par une EVS donc ça, l'école n'a pas à prendre en charge cette partie là. »	
partenariat			
(variété des partenaires)	<b>S2 I.24:</b> « c'est à la fois un travail avec et auprès des enfants et un travail avec et auprès de l'équipe et des partenaires extérieurs, de l'éducation nationale au centre de loisir du quartier, à l'association qui fait les vacances, à une asso qui fait du soutien scolaire, à la PMI de quartier enfin voilà tout les acteurs sociaux et éducatifs. »	<b>C2 I.14:</b> « ...on travaille avec les enseignants, c'est un travail de partenariat avec le reste de l'équipe, avec la MDPH (...) avec la famille, avec d'autres partenaires qui pourraient être aussi avec les enfants, c'est à dire les enseignants, les référents ASE... »  <b>C15 I.172:</b> « la kiné du service »	<b>E1 I.14:</b> « et puis aussi donc les différents partenaire l'éducation nationale en priorité, les familles et puis aussi la MDPH. »  <b>E18 I.167:</b> « on fait partie d'une équipe » <b>E1 I.10:</b> « faire un gros travail de coordination aussi avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire » <b>E1 I.11:</b> « on travaille aussi avec des orthophonistes, kiné, assistantes sociale, psychomotriciennes, ergothérapeutes, (...) les psychologues, ...voilà donc c'est un gros travail de lien avec l'ensemble avec l'équipe interne au SESSAD » <b>E15 I.133:</b> « c'est aussi un gros travail de partenariat avec l'ensemble de l'équipe. on met en relation nos observations communes sur l'enfant, et à partir de là on monte un projet, ce qu'on appelle, dans notre service, un PPA, un projet personnalisé d'accompagnement » <b>E18 I.158:</b> « Y'a aussi un gros travail de coordination avec mes deux collègues éducatrices »
(interne au SESSAD)			
(avec la famille)			
(avec l'éducation nationale)			
(autres)	<b>S10 I.124:</b> « ...du désir porté par la famille aussi... »	<b>C10 I.122:</b> « Ou en reparler avec la famille pasqu'on sait aussi y'a aussi tout le travail avec la famille,... » <b>C10 I.125:</b> « essayer d'accompagner la famille pour qu'elle ne soit pas trop présente auprès de l'enfant et qu'elle le laisse un peu vivre. Et qu'elle lui laisse un peu de responsabilité pour que lui aussi, parce que ce travail là vient quand même beaucoup de la famille, le travail d'autonomie c'est principalement la famille qui est censé le donner... » <b>C10 I.133:</b> « Donc c'est un travail qui est intéressant pour ça, pour pouvoir travailler ça avec la famille ensuite. P'tet pasque la famille a pas pensé que son jeune pouvait le faire. Alors que en principe il peut savoir le faire! »  <b>C3 I.22:</b> « C'est ceux qui sont aux territoires de vie sociale, ceux qui sont référent d'une famille et de jeunes qui sont en difficulté, qui ont été signalé en difficulté au niveau de leur famille. » <b>C4 I.25:</b> « ...pour certains jeunes qu'on considère un p'tit peu en danger, on signale juge. Mais c'est signalé à une équipe qui va aller voir au sein de la famille ce qui s'y passe, et il y a une personne, qui est référente de cette famille et de la	<b>E9 I.74:</b> « sachant que c'est la famille (...) si elle adhère au projet, le suivi se met en place mais si y'a un refus ou que la famille souhaite un arrêt momentané à un moment donné, on est aussi tenu de respecter ce choix là. Même si on est pas toujours d'accord avec le choix ou la décision finale de la famille mais c'est à elle qu'elle revient en tout cas ce choix là. » <b>E16 I.141:</b> « Donc dans lesquels les différents partenaires interviennent, et à ce titre là, nous le SESSAD on en fait partie au même titre que la famille et l'éducation nationale. Là

		<p>situation. En général c'est un éducateur, qui après en réfère à son équipe et qui voit si ça va au delà, c'est à dire jusqu'à un retrait du jeune de la famille, ou s'il peut rester dans sa famille, toujours avec une aide. Donc ça ce sont des intervenants que l'on voit ou avec qui l'on travaille. »</p> <p><b>C2 I.18:</b> « ...c'est ce genre de personne qu'on peut rencontrer en fonction du jeune et de ses difficultés. »</p>	c'est un projet plus ouvert. »
anticipation/ prévision	<p><b>S6 I.81:</b> « Et donc vers l'adolescence, nous on commence à travailler, on anticipe un peu et on commence à travailler avec le jeune la prise d'autonomie dans les déplacements: apprendre à prendre le bus, accompagner à passer un permis pour se déplacer en scooter. »</p>	<p><b>C12 I.142:</b> « ...le travail de stage, d'accompagnement des jeunes dans les stages. C'est un travail important parce que, quand on est en UPI, qu'on a 14/15 ans on est amené à voir un peu le pré-professionnel et tout ce travail d'aller faire des recherches, se présenter pour un terrain de stage, c'est un travail qui commence à se faire et ben c'est une prise d'autonomie parce que on l'accompagne sur le moment mais après le jeune il va falloir qu'il sache le faire et donc voilà c'est un accompagnement. »</p>	
Objectif collectif			<p><b>E1 I.17:</b> « voilà pouvoir répondre à des attentes de l'équipe pédagogique »</p>
intégration	<p><b>S2 I.21:</b> « on les accompagne pour viser l'intégration scolaire et sociale »</p> <p><b>S2 I.23:</b> « le but du jeu c'est de soutenir leur intégration scolaire principalement et sociale, »</p> <p><b>S20 I.243:</b> « ...là quand il sort on a plusieurs cas de figure: on a des jeunes qui ont un diplôme, soit un CAP, ou en tout cas la pratique du CAP... »</p>	<p><b>C2 I.9:</b> « ...le travail des éducateurs en SESSAD déficience intellectuelle, le principal travail que nous avons à faire c'est travailler l'autonomie et l'accompagnement de la personne handicapée à l'école pour essayer qu'il soit le mieux possible dans l'école,... »</p> <p><b>C2 I.13:</b> « ...un travail aussi au niveau de la socialisation et un travail sur l'autonomie... »</p> <p><b>C4 I.50:</b> « Donc voilà on doit veiller à ça, à cette bonne intégration au sein de l'école, sur le plan social... »</p> <p><b>C6 I.77:</b> « ...accompagné des jeunes trisomiques à la cantine parce que je savais que ça se passait pas bien (...) j'avais à aller voir cet enfant, une fois par semaine, à la cantine, essayer de discuter avec les gamins avec qui</p>	<p><b>E1 I.15:</b> « Et dans ce cadre là notre rôle, notre mission principale à nous en tant qu'éducateur c'est de soutenir les enfants dans leurs apprentissages, de voir qu'ils sont bien intégrés au niveau de l'école »</p>

		ça se passait pas bien à sa table, expliquer aussi à l'enfant qui était en primaire donc c'était une petiote hein...que en fait il fallait qu'elle laisse les autres servir, y'avait un tour de service, y'avait tout ça donc essayer de reprendre ça avec elle parce que c'est une autonomie mais c'est aussi une façon d'être, de s'intégrer avec le reste du groupe, parce que si on est complètement différent mais qu'en plus,...on empêche enfin...y'a à respecter l'autre aussi. »	
autonomie/ adaptation	<p><b>S18 I.211:</b> « partir quinze jours en bateau pour faire le tour de Bretagne avec les jeunes et un skipper...y'aurait des choses à vivre extraordinaires »</p> <p><b>S18 I.213:</b> « et qui pourrait vraiment tendre vers une prise d'autonomie, leur donner un maximum de choix dans leur expérience de vie, dans leur ouverture au monde pour ouvrir leurs œillères au maximum et puis les aider à devenir des adultes heureux... »</p> <p><b>S9 I.114:</b> « ...enfin vraiment on a..., tout est possible en SESSAD je dirais pour accompagner le jeune dans son parcours de vie vers, vers plus d'autonomie, vers plus de socialisation. »</p>	<p><b>C15 I.179:</b> « donc l'amener, l'encourager à ce qu'il pense par lui même »</p> <p><b>C15 I.176:</b> « c'est à dire que le jeune choisisse des choses, fasse des choix, ça c'est important! L'amener à ce qu'il fasse des choix et pas qu'il subisse, »</p>	<p><b>E10 I.88:</b> « on travaille principalement sur l'autonomie du faire, de l'agir, de l'action: pouvoir prendre des initiatives, pouvoir faire des choix, amener l'enfant, progressivement, à pouvoir se prendre en charge et puis à être acteur de son projet, de sa vie et de sa scolarité. »</p> <p><b>E8 I.60:</b> « Avec un ado, les adolescents qui sont en UPI au collège, on leur demande de se confronter à de nouveaux horizons, pouvoir commencer à faire des stages pratiques. »</p> <p><b>E8 I.62:</b> « Donc à changer d'environnement, pouvoir voir avec eux si ils sont capables, si le stage a lieu en dehors du collège, de pouvoir se déplacer seul en bus, de pouvoir se repérer sur un plan, de gérer des horaires de stage, de savoir se présenter face à une équipe, de pouvoir s'exprimer et caetera... »</p> <p><b>E10 I.94:</b> « on a des objectifs complètement différents par exemple un jeune de 20 ans qui va sortir du service, qui va se confronter à la vie réelle, quotidienne, qui a p'tet une formation, qui souhaite avoir un hébergement on va aussi travailler sur l'autonomie financière, par exemple commencer à travailler sur un budget: qu'est-ce-qu'un budget? De quoi est-ce-que j'ai besoin pour pouvoir vivre demain? Comment est-ce-qu'on gère une liste de courses?quelles sont les charges que j'ai à payer si j'ai un appartement? Et caetera... »</p> <p><b>E12 I.115:</b> « le but c'est d'amener</p>

			l'enfant à faire des choix!et pouvoir choisir l'orientation qui paraît la plus adaptée en fonction de ses capacités intellectuelles, scolaires, <b>E15 I.135:</b> « favoriser au maximum l'autonomie de l'enfant. »
<u>Individualisation:</u>	<b>S10 I.121:</b> « De toute façon c'est le B-A-BA, c'est répondre à la loi récente, qui consiste à mettre la personne accueillie au cœur de tout le dispositif avec son projet de vie et du coup vraiment personnaliser les objectifs et les attentes effectivement, je le redis, en fonction des désirs, des compétences. » <b>S10 I.125:</b> « et puis de tout ce qui va émerger au cour de la relation avec l'enfant ou le jeune. »	<b>C14 I.164:</b> « Tout dépend du jeune qu'on a en face, c'est toujours pareil! » <b>C4 I.57:</b> « ...donc notre travail sera d'essayer de...de faire évoluer le jeune à partir d'un endroit où il est. Enfin pas se donner de...arrivé à cet age là il doit savoir prendre les bus! C'est pas forcément comme ça que ça peut marcher quoi. Donc voilà il peut avoir 14 ans et ne pas savoir prendre les bus... »	<b>E5 I.52:</b> « je me suis fixé moi cet objectif pour cette enfant mais je le fais pas forcément avec les autres, ça dépend vraiment des contextes, » <b>E5 I.54:</b> « et puis des relations et des échanges qu'on a aussi avec la famille pour mieux cerner les besoins de l'enfants... » <b>E6 I.56:</b> « C'est vraiment au cas par cas. » <b>E12 I.115:</b> « le but c'est d'amener l'enfant à faire des choix!et pouvoir choisir l'orientation qui paraît la plus adaptée en fonction de ses capacités intellectuelles, scolaires, en le confrontant à la réalité des formations qui sont actuellement proposées dans le domaine de l'éducation nationale. Voir si le projet tient la route et l'amener, en se rendant compte de la réalité, à pouvoir faire des choix par lui même. » <b>E14 I.125:</b> « Un accompagnement constant, on travail vraiment sur l'individuel donc c'est propre aussi à... chaque enfant. »
définition			
pratiques	<b>S10 I.120:</b> « C'est individualiser, personnaliser l'accompagnement! » <b>9 I.108:</b> « Et donc nous tout le but du jeu c'est grâce à la parole lors d'entretien, lors de prises en charge, qu'elles soient en groupe ou en individuel ou en petit groupe, on parle, on échange et on amène le jeune a formuler ses demandes, ses désirs et c'est le premier outil de notre travail c'est la parole il me semble. »		<b>E18 I.157:</b> « enfin voilà en partant des besoins réels de l'enfant, on peut proposer diverses actions éducatives. »
objectifs	<b>S6 I.85:</b> « en fonction de leur age et de leurs compétences, de leurs capacités aussi et donc on les accompagne au mieux vers cette prise d'autonomie. »		
évaluation			<b>E4 I.38:</b> « ce sont des critères d'évaluation qu'on adapte en fonction du profil de tel ou tel enfant. »

objectif	<p><b>S9 I.106:</b> « la relation éducative permet de mettre un jeune et l'éducateur en confiance, dans une relation d'aide et du coup que le jeune, une fois sécurisé, en confiance, avec une meilleure estime de lui, est en mesure de vouloir prendre son autonomie et de la prendre. »</p> <p><b>S9 I.114:</b> « ...enfin vraiment on a..., tout est possible en SESSAD je dirais pour accompagner le jeune dans son parcours de vie vers, vers plus d'autonomie, vers plus de socialisation. »</p>		
Pratiques:		<p><b>C6 I.77:</b> « ...moi je sais que j'ai déjà accompagné des jeunes trisomiques à la cantine parce que je savais que ça se passait pas forcément très très bien. Ça m'avait été évoqué lors des équipes et pour que ça se passe le mieux possible à la cantine j'estimais que j'avais à aller voir cet enfant, une fois par semaine, à la cantine... »</p> <p><b>C16 I.186:</b> « du coup les activités éducatives (...) sont à la fois ludiques mais en donnant des acquisitions »</p> <p><b>C16 I.187:</b> « quand on travaille sur le moyen-age c'est des activités ludiques (...) mais y'a quand même des choses derrière qui sont culturelles on élargit son champ culturel. »</p>	
concret			
valorisation		<p><b>C15 I.180:</b> « en le félicitant dès qu'il...enfin y'a tout ce travail de valorisation du jeune et donc de lui dire: « Voilà si t'es capable! » « Vas-y essaye! » « Tu peux continuer. » et cætera. »</p> <p><b>C16 I.190:</b> « C'est le revaloriser parce que il sent à ce moment là qu'il est capable d'apprendre des choses euh il est capable de le faire »</p> <p><b>C18 I.200:</b> « Et ça m'est arrivé d'être en groupe classe, (...) de redire au jeune que je suivais : « Toi tu sais, vas y! ». Un jeune qui n'était pas capable en fait de... alors que je savais qu'il savait mais il aurait pu être noyé dans le groupe parce que l'enseignante ne sait pas qu'il sait et ne vas pas forcément aller l'interpeller lui, et moi le</p>	<p><b>E1 I.9:</b> « Donc le rôle de l'éducateur dans ce type de service est de valoriser les enfants dans leurs apprentissages scolaires, de faire un gros travail de coordination aussi avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire »</p>



anticipation		sachant je pouvais lui dire « vas y! ». pour qu'il prenne confiance en lui et qu'il dise ce qu'il sait. »	
		<b>C12 I.142:</b> « quand on est en UPI, qu'on a 14/15 ans on est amené à voir un peu le pré-professionnel et tout ce travail d'aller faire des recherches, se présenter pour un terrain de stage, c'est un travail qui commence à se faire et ben c'est une prise d'autonomie parce que on l'accompagne sur le moment mais après le jeune il va falloir qu'il sache le faire et donc voilà c'est un accompagnement. »	<b>E11 I.104:</b> « dans la vie quotidienne, on le fait au maximum de nos possibilités dans la mesure où... » <b>E12 I.107:</b> «...on est vraiment un service extérieur donc on peut le faire (...) par rapport à un repas par exemple, par rapport à des déplacements en bus. Actuellement moi je mène un atelier avec le collègue ergothérapeute, qui est un atelier cuisine, pour pouvoir donner des bases aux enfants qu'ils pourront réutiliser dans leur vie quotidienne, des choses très très concrètes qui leur serviront par la suite dans leur vie de tout les jours. »
outil (institutionnel ou non)	<b>S9 I.105:</b> « On utilise la parole!!! on utilise d'abord la parole, la communication, l'échange, la relation. » <b>S12 I.136:</b> « ...le mettre suffisamment en confiance et en valeur... » <b>9 I.108:</b> « grâce à la parole lors d'entretien, lors de prises en charge, qu'elles soient en groupe ou en individuel ou en petit groupe, on parle, on échange et on amène le jeune à formuler ses demandes, ses désirs et c'est le premier outil de notre travail c'est la parole il me semble. » <b>S9 I.111:</b> « Après on a une tonne de supports et d'outils éducatifs qui sont extraordinaire, de la couture, (...), la cuisine, des activités manuelles, de l'accompagnement à la piscine. »		<b>E15 I.134:</b> « on met en relation nos observations communes sur l'enfant, et à partir de là on monte un projet, ce qu'on appelle, dans notre service, un PPA, un projet personnalisé d'accompagnement »  <b>E15 I.135:</b> « et à partir de là on décline les objectifs qui sont vraiment à travailler pour favoriser au maximum l'autonomie de l'enfant. »  <b>E16 I.140:</b> « C'est propre à notre service! »  <b>E16 I.143:</b> « Le PPA est un document qui est interne à notre service, qu'on ne transmet pas, ni à l'école, ni à la MDPH mais qui est un document qui nous permet de travailler directement avec la famille et l'enfant. Voilà donc on en fait en moyenne un par an qui décline nos observations et les objectifs à travailler pour l'année scolaire en cours. » <b>E16 I.141:</b> « Au niveau de l'éducation nationale on travaille sur un autre support qui est le PPS, projet personnalisé de scolarisation. Donc dans lesquels les différents partenaires interviennent, et à ce titre là, nous le SESSAD on en fait

réflexivité			partie au même titre que la famille et l'éducation nationale. Là c'est un projet plus ouvert. »
	<b>S13 I.151:</b> « Plusieurs type d'autonomie j'en sais rien! Non on parle de l'autonomie, alors ici on...avec les collègues on a...beaucoup échangé sur la question... »	<b>C15 I.175:</b> « après ça, l'autonomie de penser est peut être un peu plus travaillée, »	<b>E18 I.158:</b> « Y'a aussi un gros travail de coordination avec mes deux collègues éducatrices avec qui on a des activités communes, donc ça c'est un point important parce que ça nous permet aussi de nous remettre en question très régulièrement, de pouvoir échanger sur nos pratiques, qui sont différentes d'une personne à l'autre, en fonction aussi des jeunes que l'on suit, en fonction de leur parcours de scolarisation...»
<u>Évaluation:</u> critères	<b>S4 I.44:</b> « accompagner, apprendre à se laver toute seule sous la douche, apprendre à débarrasser son assiette, à mettre le couvert, et cætera »		
outils  (officiel)	<p><b>S5 I.58:</b> « Alors justement un des seuls, des rares outils qu'on a au niveau de l'autonomie on a une grille d'autonomie avec des items « je sais utiliser une fourchette », « je sais décrocher, utiliser un téléphone », « je sais me laver seul ».Voilà il y a des items tout simples et assez clairs... »</p> <p><b>S5 I.61:</b> « qu'on utilise...ou pas! »</p> <p><b>S5 I.61:</b> « Parce que on peut les utiliser pour les enfants avec qui on est parti en séjour, avec qui on a vraiment des choses à dire et qu'on a pu observer. »</p> <p><b>S5 I.63:</b> D'ailleurs pour les séjours on a créé un outil, qui est une évaluation de séjour vraiment spécifique au SESSAD, vraiment des choses sur l'autonomie, mais</p>	<p><b>C8 I.93:</b> « Alors des outils on n'en a pas franchement, y'en a eu de fait par la fédération, la FAIT21, des grilles d'évaluation »</p> <p><b>C9 I.96:</b> « Et ça n'a jamais été franchement utilisé parce que mettre des croix dans des grilles c'est pas si simple que ça. En plus, on n'a pas vraiment le temps de le faire parce que ça s'enchaîne beaucoup les prises en charge et après ça demanderait aussi beaucoup de temps. On a déjà beaucoup de choses à écrire et cætera donc si il fallait, à chaque fois qu'on voit un gamin...enfin bon. »</p> <p><b>C9 I.99:</b> « quand je dois faire des écrits pour la MDPH, je me base sur ces fiches, des écrits sur l'autonomie, sur la socialisation, sur le respect de l'autre, si un écrit qui a été fait pour savoir si le jeune est capable, quand on lui donne une consigne, est capable de la respecter, de la redonner aux autres et cætera. Et, sans m'appuyer complètement dessus, je la parcourt quand je fais un écrit pour me remettre en mémoire tout ce qui doit être fait, pour pas oublier certaines choses... »</p> <p><b>C9 I.115:</b> « Quand on propose un séjour aux jeunes, c'est là qu'on se</p>	<p><b>E3 I.26:</b> « des outils on en a plusieurs, après on les utilise ou pas ça dépend du fonctionnement des éducateurs. On a des grilles d'autonomie qui nous sont proposées par la FAIT 21 (...) autrefois appelée GEIST »</p> <p><b>E4 I.31:</b> « et la fédération nous donne quelques grilles d'évaluation pour pouvoir évaluer les différents degrés d'autonomie et les progrès de chaque enfant. »</p> <p><b>E4 I.33:</b> « Bon moi personnellement je ne me sert pas de ces grilles d'évaluation parce que j'ai beaucoup de mal à mettre des p'tites croix dans les p'tites cases »</p> <p><b>E4 I.35:</b> « on a des trames pour nos bilans, tout ce qui concerne le développement de l'enfant, la socialisation, le développement culturel, la curiosité, l'appétence,</p>

<p>(non officiel)</p> <p>utilité (de la définition de l'objectif autonomie)</p>	<p>aussi sur la vie de groupe, sur l'adaptation à un environnement inconnu, sur le repérage dans un nouvel endroit. Donc c'est une évaluation qui est beaucoup plus large que sur le plan de l'autonomie du quotidien pure.</p>	<p>rend compte de leurs capacités à faire ça et on essaye après ce séjour de remplir des fiches qui nous serviront après à écrire le rapport par rapport à la MDPH mais aussi à essayer de voir si on peut pas ensuite ajuster une activité qui va faire que le gamin on essaiera d'apprendre...si on s'est aperçu qu'il sait pas faire ça on essaiera de trouver une aide... »</p> <p><b>C9 I107:</b> « quand on part en séjour on essaye, au retour du séjour de faire une p'tite fiche qui devrait aller dans le dossier du jeune, une p'tite fiche qui parle de son autonomie pendant le séjour. »</p> <p><b>C9 I.110:</b> « Parce qu'on...c'est le seul moment où on peut voir quelle est l'autonomie du jeune, c'est à dire dans la vie quotidienne, parce que autrement on est sur du scolaire... »</p>	<p>l'envie de poursuivre les apprentissages, la façon de se comporter dans un groupe, pouvoir prendre des initiatives et cætera »</p> <p><b>E4 I.138:</b> « pour moi ce sont des critères d'évaluation qui sont relativement larges et qu'on adapte après en fonction du profil de tel ou tel enfant. »</p>
<p>pratiques</p>	<p><b>15 I.186:</b> « ...enfin, ça permet de mieux comprendre de quoi on parle de scinder les choses. Ça permet en équipe de formaliser. "Dans l'autonomie de l' Être on pense à ça, ça et ça." et c'est vrai que pour évaluer, de scinder et de repenser, de mettre des mots sur chaque type d'autonomie, ça peut aider aussi si tu veux. »</p>		
	<p><b>S4 I.46:</b> « Alors on a mis en place au SESSAD, des mini séjours! »</p> <p><b>S4 I.48:</b> « pour permettre (...) à nous de les observer et de pouvoir évaluer un p'tit peu leur capacités, leur compétences, leur évolution dans leur prise d'autonomie. »</p> <p><b>S4 I.50:</b> « Donc on fait deux petits séjours dans l'année, ce sont des mini séjours qui durent environ 2 ou 3 jours! Pour avoir aussi un terrain d'observation sur l'autonomie, la prise d'autonomie des enfants. »</p>		<p><b>E5 I.43:</b> « c'est en fonction des activités qu'on mène avec eux que l'on se fait nos critères d'évaluation, »</p> <p><b>E9 I.73:</b> « et c'est un travail aussi au long cour, au fil des prises en charge avec la famille »</p> <p><b>E5 I.50:</b> « pouvoir voir comment elle se repérait dans ce nouvel endroit, comment elle pouvait prendre son plateau, est-ce qu'elle était capable de manger toute seule, et caetera. »</p> <p><b>E18 I.172:</b> « On a réussi à négocier pour pouvoir partir sur des temps de mini séjour de trois jours en moyenne. »</p> <p><b>E18 I.174:</b> « On fait ça deux fois par an donc avec deux groupes d'enfants différents pour pouvoir les voir évoluer, avoir d'autres observations dans un cadre là qui est plus quotidien. »</p>

perspectives			<p><b>E19 I.194:</b> « le choix, avec mes deux autres collègues éducatrices, de se dire: une semaine oui ça peut être très bien de partir sur une semaine. En même temps on n'en fait pas profiter beaucoup d'enfants. Le fait de partir sur deux fois trois jours, ça nous permet d'avoir deux groupes de huit ou neuf enfants à chaque fois. »</p> <p><b>E19 I.198:</b> « c'est un peu plus riche aussi et puis ça permet de leur proposer des séjours tout les deux ans à peu près, tout les deux trois ans. »</p> <p><b>E21 I.208:</b> « Le but sur ces trois jours c'est de pouvoir tester si l'enfant est capable de s'adapter à un nouvel environnement, de pouvoir créer des liens avec des enfants qu'il connaît pas forcément.... »</p> <p><b>E21 I.215:</b> « c'est vraiment un lieu, un temps d'observation et d'évaluation de l'autonomie des enfants. »</p>
			<p><b>E21 I.212:</b> « c'est aussi un moyen de voir l'enfant peut s'adapter pour pouvoir partir par la suite sur une colonie de vacances pendant la période d'été par exemple, partir pendant quinze jours, quitter le domicile familial et pouvoir s'intégrer dans un groupe d'enfants. »</p>
<p><u>Limites:</u></p> <p>extérieures.(École, institutions, Société)</p>	<p><b>S18 I.218:</b> « Et c'est qui se passe c'est qu'arrivé à 21 ans lorsqu'ils sortent du service, la réalité est pas toujours très jolie quoi...et le monde du travail, le monde de la formation, la société est pas encore prête ou, en tout cas, n'a pas l'air vraiment prête à donner la place aux jeunes adultes handicapés... »</p>	<p><b>C15 I.182:</b> « Surtout que lui sur le plan scolaire...quand il a été à l'école il a pu être confronté à des gens qui lui ont dit qu'il était pas capable de...»</p>	<p><b>E18 I.178:</b> « au niveau de ce travail moi j'ai quand même une frustration par rapport à la fin de nos suivis. »</p> <p><b>E18 I.179:</b> « la MDPH nous donne un agrément pour suivre les enfants jusqu'à l'âge de vingt ans. On sait bien au jour d'aujourd'hui que les formations scolaires ne s'arrêtent pas à l'âge de vingt ans mais vont bien au delà donc c'est vrai que c'est un peu frustrant de devoir arrêter comme ça à mi-parcours entre guillemets quand le jeune est lancé dans une formation pré-professionnelle mais que c'est pas forcément abouti et qu'on a pas toujours les moyens non plus de passer un relais à une autre structure par la suite. »</p>
	<p><b>S20 I.234:</b> « ...les jeunes? Ben y'a</p>	<p><b>C9 I.112:</b> « ...donc on sait pas</p>	

la famille	plusieurs solutions. Soit on arrête l'accompagnement du SESSAD c'est soit à la demande de la famille, voilà donc à n'importe quel moment, la famille peut demander l'arrêt du SESSAD, ce qui est très très rare! Hein ça arrive, pour ainsi dire, jamais!	forcément ce qui s'y passe dans la vie quotidienne, » <b>C15 I.177:</b> « peut-être que le fait que ça soit un jeune déficient, la famille a plutôt tendance à protéger, à plutôt penser pour lui alors qu'il en est tout à fait...enfin j pense qu'il est évident qu'il est capable de penser par lui même »	
la personne	<b>S6 I.87:</b> « ...Tant qu'il y a pas vraiment de demande, on a beau accompagner, ça n'a pas de sens! »	<b>C4 I.38:</b> « Si on voit que ce jeune, il peut pas être avec les autres, soit il se met en danger, soit il met en danger les autres, nos limites sont là, soit s'il est très très malheureux, qu'il entend des choses qui (...) le touchent énormément et qu'il peut plus supporter d'aller à l'école, qu'il pleure, qu'il a plus envie d'y aller... » <b>C4 I.47:</b> « Là j'parle plutôt d'enfant de primaire qui quand ils ont 6, 7 ans s'ils en entendent beaucoup au cour de récréations sur leur problématique par les autres copains, c'est quand même très difficile à vivre » <b>C4 I.49:</b> « et donc à un moment ils peuvent avoir saturé et du coup développer des troubles du comportement en plus. »	
l'accompagnement	<b>S20 I.237:</b> « Ou alors c'est au moment des orientations, donc euh autour de 6 ans, autour de 12 ans...vers 12 ans un jeune peut être orienté soit au collège, en UPI: Unité Pédagogique d' Intégration, ou en SEGPA ou alors si la vie scolaire est difficile et que le jeune est vraiment en souffrance, que dans les apprentissages il ne montre pas d'appétence, il y a une orientation qui se fait en IME, en établissement spécialisé. Et donc à ce moment là soit y'a une orientation à 12 ans, soit le jeune profite de sa vie au collège, en UPI, et à l' UPI lycée, et à ce moment là il peut être accompagné par le SESSAD jusqu'à ses 21 ans... »	<b>C4 I.38:</b> « Donc nous nos limites c'est de voir si le jeune il est pas en souffrance dans cette école, si il peut rester à l'école avec les autres enfants et continuer à apprendre des choses. <b>C4 I.50:</b> « Donc ça c'est une limite qu'on doit avoir pour pas mettre l'enfant en difficulté en fait.	<b>E18 I.165:</b> « on peut pas aller au d'là, non plus, de cette prise en charge. On est pas là pour vivre au quotidien avec l'enfant et sa famille. » <b>E18 I.167:</b> « on fait partie d'une équipe donc quand un enfant a déjà dans la semaine un suivi éducatif, un suivi orthophoniste, un suivi avec la psychologue, un autre avec la psychomotricienne, un avec la kiné ça fait quand même une prise en charge qui est quand même relativement lourde sur le temps de la scolarité de l'enfant. <b>E19 I.199:</b> « pour ceux qu'on connaît le plus parce qu'on propose pas non plus les séjours comme ça de façon un peu abrupte quand les enfants arrivent dans le service. On laisse aussi le temps à l'enfant de se poser d'être l'ami de, de prendre contact avec nous...» <b>E20 I.204:</b> « De se connaître un peu, avant de pouvoir proposer ce type de suivi en fait.»

<p><u>Suite/ Perspectives:</u></p> <p>nécessité</p>	<p><b>S19 I.225:</b> « ...ça évolue doucement! Et du coup concrètement y'aurait vraiment des structures relais à créer entre le monde de l'adolescence et les jeunes adultes, entre la sortie de l'école obligatoire vers la formation, la formation professionnelle et vers un métier. Et de ce côté là y'a aussi des choses à développer, à créer pour assurer un avenir aux jeunes que l'on suit. »</p>		
<p>relais</p> <p>changement</p>	<p><b>S20 I.254:</b> « Alors après y'a des services de la mission locale qui peuvent prendre le relai, donc la mission locale qui s'occupe des 16/25 ans, et qui s'occupe d'accompagner vers la recherche d'emplois, vers la formation donc nos jeunes déficients intellectuels relèvent avant tout du droit commun donc certains sont accompagnés sur le plan social par ces dispositifs de droit commun... »</p> <p><b>S20 I.259:</b> « ...et d'autres à 21 ans ou un peu avant sont aussi orientés en...avant 21 ans d'ailleurs, quand ils ont autour de 16/17 ans, sont orientés en IM PRO. Après avoir fait quelques années de collège, une orientation en IM PRO se fait pour, aussi, leur donner un outil, un métier, un savoir faire et éventuellement un diplôme CAP, si ça peut être fait en CFAS (en Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé). C'est à dire que les jeunes accèdent au CAP en 3 ans voilà. »</p>		<p><b>E10 I.99:</b> « bon il se trouve que c'est pas ce sur quoi on travaille le plus. Parce que une fois que l'enfant, le jeune adulte est sorti du service y'a une passerelle qui se met en place pour qu'il puisse être suivi par un autre service par la suite »</p>
			<p><b>E18 I.185:</b> « j'trouve qu'au niveau de nos pratiques si y'avait quelque chose à développer ce serait de pouvoir (...) accompagner de ces jeunes après leur majorité, jusqu'à ce qu'il puissent être intégrés dans le milieu ordinaire... »</p>
<p><u>Autres:</u></p> <p>vocation</p>	<p><b>S18 I.216:</b> « ...le monde de l'enfance déficiente intellectuelle, que ce soit en IME, en SESSAD c'est valorisant parce que les enfants apprennent, grandissent, changent...changent vite et du coup on peut participer à leur apporter plein de choses et à grandir euh...à bien grandir. »</p>		

élargissement			<p><b>R18 I.204:</b> « Pas être forcément axé que sur le temps scolaire mais... »</p> <p><b>S18 I.206:</b> « Ah oui, mon rêve, enfin mon rêve...c'est d'accompagner un jeune, comme on a pu le faire lors des p'tits séjours, d'accompagner un jeune sur sa première fois au bord de la mer, c'est quelque chose d'extraordinaire! Et ça c'est vraiment très valorisant sur le plan professionnel, d'accompagner ça et sur le plan humain c'est extraordinaire, c'est énorme! Et donc, de s'dire, d'accompagner des jeunes dans une expérience de vie, de l'ailleurs, de l'autre, de la découverte, c'est quelque chose qui me botterait. »</p> <p><b>S16 I.201:</b> « Des voyages!! (...) C'est à dire apporter une ouverture aux enfants, une expérience de vie, d'ouverture sur le monde, de la différence. »</p>
clôture			<p><b>E9 I.72:</b> « Il faut atteindre un certain niveau dans tout les domaines c'est une concertation d'équipe quoi qu'il en soit...»</p>

Autonomie			
Séquences	Discours entretien Sandrine	Discours entretien Camille	Discours entretien Elodie
<u>Émergence:</u>  volonté/envie	<b>S6 I.87:</b> « Mais c'est vrai que l'autonomie quand même...on la donne pas!!! L'autonomie elle se prend et elle se prend quand un jeune est près à la prendre aussi. À la fois en terme de compétences pures mais aussi en terme d'envie, de désir, de demande. » <b>S12 I.136:</b> « ...qu'il soit à même de formuler une demande d'autonomie ou de se dire « oui j'en suis capable! » »		
capacité	<b>S13 I.159:</b> « être en capacité d'autonomie, c'est ce que je reviens à dire, c'est être prêt à prendre son autonomie, la saisir, qu'elle soit de l'Être ou du Faire. (...) c'est qui sous entend que le jeune soit déjà suffisamment, et sécurisé sur le plan affectif et mûr et...et qu'il ait envie de grandir pour aller vers ce plus d'autonomie! »		
<u>Public:</u>  spécificité		<b>C4 I.53:</b> « ...l'autonomie ça dépend beaucoup du jeune, où il en est, savoir si c'est un jeune qui est vraiment très lourdement...déficience intellectuelle moyenne ou légère, qui fait que, par exemple, on parle d'autonomie dans les transports pour les plus grands, et il peut y avoir un adolescent qui a pas du tout les capacités pour ça mais qui aura d'autres capacités ailleurs... »	
<u>Concept:</u>  théorique	<b>S18 I.213:</b> « et qui pourrait vraiment tendre vers une prise d'autonomie, leur donner un maximum de choix dans leur expérience de vie, dans leur ouverture au monde pour ouvrir leurs œillères au maximum et puis les aider à devenir des adultes heureux... » <b>S13 I.152:</b> « la première éducatrice qui était toute seule au service avant...avait un peu défini l'autonomie de l'Être et l'autonomie du Faire. » <b>S13 I.155:</b> « Donc l'autonomie de l'Être, qui est plus autour de la pensée pour soi. » <b>S13 I.157:</b> « ...et l'autonomie du	<b>C13 I.153:</b> « j'avais écrits sur l'autonomie de faire et de penser, même si c'est pas forcément séparé. »	<b>E10 I.84:</b> « alors pour moi ma définition de l'autonomie: être autonome c'est se régir selon ses propres lois, enfin selon moi et selon le dictionnaire. » <b>E10 I.86:</b> « Donc c'est avant tout pour moi une autonomie de pensée... d'être et d'agir, en fonction des possibilités et de la capacité de l'enfant à pouvoir se représenter dans le monde dans lequel il vit. » <b>E10 I.83:</b> « y'a plusieurs types d'autonomies qui existent, bien évidemment... » <b>E4 I.35:</b> « on a des trames pour nos bilans, tout ce qui concerne le développement de l'enfant, la



multidimensionalité	<p>Faire »</p> <p><b>S13 I.158:</b> « ...voilà l'Être et le Faire! Moi je séparerais pas si nettement puisque l'un ne vient pas sans l'autre, à mon avis... »</p> <p><b>S13 I.165:</b> « ...moi je suis pas sûre qu'il y ait plusieurs autonomies. Dans l'autonomie, il y a certainement plusieurs sous familles ou sous domaines. L'autonomie c'est vraiment un gros mot(...) »</p> <p><b>S14 I.171:</b> L'autonomie c'est un Tout pour moi, c'est vraiment un Tout,... »</p> <p><b>S15 I.185:</b> « Et tout ça à mon avis va de paire donc j'suis pas sûre qu'on puisse scinder vraiment l'autonomie de l' Être et du Faire »</p> <p><b>S14 I.171:</b> « ...comme la socialisation. C'est vraiment nos deux gros chevaux de bataille donc dans l'autonomie il y a évidemment à la fois du concret, du pratique mais aussi du théorique... »</p>		socialisation, le développement culturel, la curiosité, l'appétence, l'envie de poursuivre les apprentissages, la façon de se comporter dans un groupe, pouvoir prendre des initiatives et cætera »
<p><u>Concret:</u></p> <p>définition</p>	<p><b>S13 I.155:</b> « Donc l'autonomie de l' Être, qui est plus autour de la pensée pour soi. »</p> <p><b>S13 I.155:</b> « Être à la bonne distance avec les autres, être respectueux, être vigilant à l'environnement, aux voitures, aux dangers,... »</p> <p><b>S13 I.157:</b> « ...l'autonomie du Faire: être capable de faire seul ses lacets, être capable de faire seul un trajet en bus,... »</p> <p><b>S13 I.162:</b> « Qu'elle soit de penser pour lui ce qui est bon pour lui...ce qui demande quand même une bonne maturité, ou faire ses lacets ce qui demande une bonne dextérité puis envie de faire ses lacets tout seul pour euh aller jouer par exemple. »</p> <p><b>S13 I.164:</b> « Voilà, pas être dépendant des parents. »</p>	<p><b>C13 I.154:</b> « autonomie de faire, quand j'te parle de tout ce qui est toilette et tout ça c'est de l'autonomie enfin on est autonome dans le vie quotidienne, pour moi c'est ça. »</p> <p><b>C13 I.156:</b> « autonomie de penser, c'est que on peut savoir faire toutes ces actions mais pas savoir penser par soi même et pas savoir prendre une décision pour soi. »</p> <p><b>C13 I.157:</b> « c'est 2 sortes d'autonomies et puis l'inverse, par rapport aux enfants IMC où, du coup, ils peuvent, enfin les adultes peuvent avoir une très petite autonomie dans la vie quotidienne, pas pouvoir se débrouiller tout seul mais pouvoir par contre penser par eux même.»</p>	<p><b>E14 I.127:</b> « savoir se déplacer, se repérer dans la ville de tours, on travaille à partir d'un plan, on peut faire un reportage photo sur la découverte de la ville de Tours, on est passé quartier par quartier faire un p'tit reportage, utiliser les différents bus...des supports très très concrets. »</p> <p><b>E5 I.50:</b> « pouvoir voir comment elle se repérait dans ce nouvel endroit, comment elle pouvait prendre son plateau, est-ce qu'elle était capable de manger toute seule, et caetera. »</p> <p><b>E8 I.62:</b> « Donc à changer d'environnement, pouvoir voir avec eux si ils sont capables, si le stage a lieu en dehors du collège, de pouvoir se déplacer seul en bus, de pouvoir se repérer sur un plan, de gérer des horaires de stage, de savoir se présenter face à une équipe, de pouvoir s'exprimer et caetera... »</p>
pratique (famille, école, SESSAD)	<p><b>S4 I.43:</b> « Justement l'autonomie, du coup, s'travaille pas de la même manière qu'en internat puisqu'on a beaucoup moins de temps pour, justement, accompagner, apprendre à se laver toute seule sous la douche, apprendre à débarrasser son assiette, à mettre le couvert, et cætera »</p> <p><b>S5 I.59:</b> « je sais utiliser une</p>	<p><b>C14 I.165:</b> « D'abord parce que l'autonomie de faire elle se fait plutôt en début de vie, quand ils sont plus jeunes, donc on commence par ça. En tout début de vie c'est la famille »</p> <p><b>C10 I.129:</b> « ...donc si nous on pointe certaines choses en fait c'est aussi pour redonner à la famille le</p>	<p><b>E12 I.113:</b> « on travaille (...) avec les plus petits sur l'habillement par exemple. Pouvoir les aider à s'habiller, à lacer, délayer leurs chaussures... »</p> <p><b>E12 I.107:</b> « On peut le faire (...) par rapport à un repas par exemple, par rapport à des déplacements en bus. Actuellement moi je mène un atelier</p>

	<p>fourchette », « je sais décrocher, utiliser un téléphone », « je sais me laver seul »</p> <p><b>S4 I.46:</b> « Alors on a mis en place au SESSAD des mini séjours! Les trois éduc ont organisé ça pour permettre aussi aux enfants de s'éprouver dans le quotidien, »</p>	<p>fait que « on s'est rendu compte que ben ce jeune il a 10 ans, il sait pas, par exemple, faire son lit et euh est ce que ça serait pas possible vous maintenant de lui laisser faire un p'tit peu son lit même s'il est mal fait c'est pas grave, de lui laisser un peu de responsabilité, il peut savoir faire son lit à 10 ans... ». »</p> <p><b>C6 I.66:</b> « ...à 7 ans ça va être une autonomie: aller se mettre en rang à la cantine avec les autres, manger avec les autres à la cantine par exemple, être autonome pour aller aux toilettes... »</p> <p><b>C6 I.67:</b> « ...parce que malgré tout, ça paraît être une autonomie assez basique entre guillemets, mais c'est vrai que l'école exige que les enfants soient propres. Donc il faut que les enfants soient capable d'aller aux toilettes quand ils en ont, bon il peut y avoir des accidents, ça s'est déjà produit, pour certains enfants mais, ça je pense que ça serait très gênant pour une intégration, si les enfants étaient en grande difficulté par rapport à ça»</p> <p><b>C6 I.77:</b> « une fois par semaine, à la cantine, essayer de discuter avec les gamins avec qui ça se passait pas forcément bien à sa table, expliquer aussi à l'enfant qui était en primaire donc c'était une petiotte hein...que en fait il fallait qu'elle laisse les autres servir, y'avait un tour de service, y'avait tout ça donc essayer de reprendre ça avec elle parce que c'est une autonomie mais c'est aussi une façon d'être, de s'intégrer avec le reste du groupe, parce que si on est complètement différent mais qu'en plus,...on empêche enfin...y'a à respecter l'autre aussi. »</p>	<p>avec le collègue ergothérapeute, qui est un atelier cuisine donc qui est aussi pour pouvoir donner des bases aux enfants qu'ils pourront réutiliser dans leur vie quotidienne donc: savoir allumer un four, savoir cuire des oeufs, des choses très très concrètes qui leur serviront par la suite dans leur vie de tout les jours.</p> <p><b>E10 I.94:</b> « un jeune de 20 ans qui va sortir du service, qui va se confronter à la vie réelle, quotidienne, qui a p'tet une formation, qui souhaite avoir un hébergement on va aussi travailler sur l'autonomie financière, par exemple commencer à travailler sur un budget: qu'est-ce-qu'un budget? De quoi est-ce-que j'ai besoin pour pouvoir vivre demain? Comment est-ce-qu'on gère une liste de courses?quelles sont les charges que j'ai à payer si j'ai un appartement? Et caetera... »</p>
progression	<p><b>S15 I.180:</b> « ...et puis effectivement le jeune il avancera à son rythme dans tel ou tel domaine. Il se peut qu'il apprenne à faire ses lacets très tardivement...il aurait pu apprendre à les faire beaucoup plus tôt mais il avait pas l'envie ou pas la maturité ou pas l'autonomie de pensée... »</p> <p><b>S15 I.183:</b> « ...au moment où le déclic se fait de "je veux prendre mon autonomie, je veux faire mes lacets tout seul!" Il faut qu'il y ait eu un déclic pour que la volonté se</p>		

évaluation	<p>mette en route. »</p> <p><b>S15 I.177:</b> « Après tout ça c'est quand même mesurable j'imagine. Mesurable, évaluable, effectivement pour pouvoir progresser il faut savoir d'où on part, en début d'année avec un jeune, par exemple,... »</p> <p><b>S5 I.58:</b> « Alors justement un des seuls, des rares outils qu'on a au niveau de l'autonomie, on a une grille d'autonomie avec des items « je sais utiliser une fourchette », « je sais décrocher, utiliser un téléphone », « je sais me laver seul ». Voilà il y a des items tout simples et assez clairs... »</p> <p><b>S5 I.63:</b> « on a créé un outil, qui est une évaluation de séjour vraiment spécifique au SESSAD, vraiment des choses sur l'autonomie, mais aussi sur la vie de groupe, sur l'adaptation à un environnement inconnu, sur le repérage dans un nouvel endroit. »</p>		<p><b>E21 I.208:</b> « Le but sur ces trois jours c'est de pouvoir tester si l'enfant est capable de s'adapter à un nouvel environnement, de pouvoir créer des liens avec des enfants qu'il connaît pas forcément.... »</p>
<u>Objectifs:</u>	<p><b>S9 I.114:</b> « ...pour accompagner le jeune dans son parcours de vie vers, vers plus d'autonomie, vers plus de socialisation. »</p> <p><b>S12 I.141:</b> « Et pour le jeune c'est le conduire vers plus d'autonomie, vers un avenir où il sera suffisamment armé, entre guillemets, pour être un adulte, sur le plan social et de l'autonomie, le plus en adéquation avec ses capacités. »</p> <p><b>S6 I.77:</b> « maintenant nous on s'est créé des attentes, c'est sur que...il est attendu d'un adolescent ou d'un jeune adulte qu'il soit autonome dans ses déplacements., par exemple pour se rendre à son travail, à son lieu de formation, à l' ESAT (Établissement et Service d' Aide par le Travail). »</p> <p><b>S6 I.84:</b> « Après on se crée des attentes, on sait que la société a des attentes et le monde extérieur, et les familles des jeunes ont des attentes en terme d'autonomie »</p>	<p><b>C15 I.176:</b> « c'est à dire que le jeune choisisse des choses, fasse des choix, ça c'est important! L'amener à ce qu'il fasse des choix et pas qu'il subisse, »</p>	<p><b>E18 I.189:</b> « avoir une autonomie de travail, une indépendance au niveau du logement, de la vie quotidienne. »</p>
<u>Perspectives:</u>	<p><b>S20 I.243:</b> « là quand il sort on a plusieurs cas de figure: on a des jeunes qui ont un diplôme, soit un CAP, ou en tout cas la pratique du CAP, et du coup ils peuvent prétendre à trouver du boulot que ce soit en restauration, j'pense à des</p>		

	cantines, j'pense à Mc do, j'pense aussi à une jeune qui voulait beaucoup travailler avec les enfants et qui a trouvé une place euh dans une crèche, donc qui travaille à mi temps dans une crèche. »		
<u>Limites:</u>	<p><b>S20 I.247:</b> « ...ils sont quand même rares il me semble, j'suis pas sûre qu'il y ait des statistiques de faite encore par le service (...)</p> <p><b>S20 I.253:</b> mais...beaucoup n'ont pas de solutions. Beaucoup restent chez papa et maman, en attente d'un...de formation, en attente d'une place en ESAT, hein en CAT. »</p>		

# Références Bibliographiques

## Livres et Thèses:

- Baur Halbwachs (dir.): Les concepts en service social, La revue française de service social n°138 3e trimestre, A.N.A.S. (Association Nationale des Assistants de Service Social), Paris, 1983
- J.P. Boutinet, G. Pineau (dir.): L'accompagnement dans tout ces états, 2002, Éducation permanente n°153, 269 p.
- P. Fougeyrollas, R. Cloutier, H. Bergeron, J. Côté, G. Côté, G. Saint-Michel: Processus de production de handicap, CQCIDIH (Comité québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps), lac Saint-Charles (Québec), 2001
- E. Goffman: Stigmate, les usages sociaux des handicaps, Les éditions de minuit, Paris, 1975 (première édition en 1963), 180p
- Hamonet: Les personnes handicapées, PUF, Paris, 2007 (première édition en 1990), 127 p
- OMS: Classification Internationale des Handicaps, déficiences, incapacités et désavantages (CIH), OMS, Genève, 1980
- OMS: Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), OMS, Genève, 2001
- M. Paul: L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique, 2004, l'harmattan, Paris, 352p
- P. Weber: L'intervention du travailleur social, dynamiser les pratiques, Les éditions de la chronique sociale, Clamecy, 2008, 328 p

## Dictionnaire:

- Grand Larousse encyclopédique
- Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française Le Robert
- G. Zribi, D. Poupée-Fontaine: Dictionnaire du handicap, ENSP (Édition École Nationale de la Santé), Rennes, 333 p., 2002

# Glossaire

AAH: Allocations aux Adultes Handicapés

ACFP: Allocation Compensatrice pour Frais Professionnels

ACTP: Allocation Compensatrice pour Tierce Personne

AEEH: Allocation d'Éducation de l'Enfant Handicapé

AES: Allocation d'Éducation Spéciale

AGEFIPH: Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des  
Personnes Handicapées

APA: Allocation Personnalisée d'Autonomie

- ASE: Aide Sociale à l'Enfance
- AVS: Auxiliaire de Vie Scolaire
- CAMSP: Centre d'Action Médico-Sociale Précoce
- CAP: Certificat d'Aptitudes Professionnelles
- CAT: Centre d'Aide par le Travail
- CAVA: Centre d'Adaptation à la Vie Active
- CASF: Code de l'Action Sociale et des Familles
- CCAS: Caisse Centrale d'Activités Sociales
- CDAPH: Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
- CDES: Commission Départementale de l'Éducation Spéciale

- CFAS: Centre de Formation des Apprentis Spécialisé
- CHRS: Centre d' Hébergement et de Réinsertion Sociale
- CLIS: CLasse d' Intégration Scolaire
- CMPP: Centre Médico-Psycho-Pédagogique
- CNESMS: Conseil National de l' Évaluation Sociale et Médico-Sociale
- CNSA: Caisse Nationale de Solidarité pour l' Autonomie
- COTOREP: COMmission Technique d' Orientation et de REclassement Professionnel
- CROSMS: Comité Régional d' Organisation Sociale et Médico-Sociale
- EHPA: Établissement d' Hébergement pour Personnes Âgées
- EHPAD: Établissement d' Hébergement pour Personnes Âgées Dépendante
- ESAT: Établissement ou Service d' Aide par le travail
- ESSMS: Établissements et Services Sociaux et Médico-Sociaux
- EVS: Emploi de Vie Scolaire
- FAIT21: Fédération des Associations pour l' Insertion sociale des personnes porteuses  
d'une Trisomie 21
- FAM: Foyer d' Accueil Médicalisé
- FIPH: Fond pour l' Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées
- IMC: Infirme Moteur Cérébral
- IME: Institut Médico-Éducatif

- IM PRO: Institut Médico-Professionnel
- IRDPQ: Institut de réadaptation en déficience physique de Québec
- MDPH: Maison Départementale pour les Personnes Handicapées
- MIF: Mesure de l' Indépendance Fonctionnelle
- PJJ: Protection Judiciaire de la Jeunesse
- PMI: Protection Maternelle et Infantile
- PPA: Projet Personnalisé d' Accompagnement
- PPS: Projet Personnalisé de Scolarisation
- RIPPH: Réseau International sur le Processus de Production de Handicap
- SAD: Service d' Aide À Domicile
- SEGPA: Section d' Enseignement Général et Professionnel Adapté
- SESSAD: Service d' Éducation Spéciale et de Soins À Domicile
- SMS: Sociale et Médico-Sociale
- SSIAD: Service de Soins Infirmier À Domicile
- SIAD: Soins Infirmier À Domicile
- SAMSAH: Service d' Accompagnement Médico-Social d' Adultes Handicapés
- SCCIDIH: Société Canadienne pour la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps
- UPI: Unité Pédagogique d' Intégration



## Tables des matières

Remerciements.....	2
Introduction.....	4
I. Approche conceptuelle.....	7
I.1. Le handicap.....	7
I.1.1. Le handicap: le contexte médical.....	9
I.1.2. Le handicap: le contexte législatif.....	20
I.2. L'accompagnement.....	28
I.2.1. La vision traditionnelle de l'accompagnement.....	29
I.2.2. Rupture et évolution du concept.....	30
I.2.3. Des pratiques variées.....	31
I.2.4. Accompagnement et travail social.....	35
I.3. L'autonomie.....	40
I.3.1. Définition générale du concept.....	40
I.3.2. L'apport de la philosophie.....	42
I.3.3. L'apport de la sociologie.....	45
I.3.4. L'apport de la psychologie.....	48
I.3.5. L'apport de la médecine.....	50
I.3.6. L'apport de la biologie.....	52
I.3.7. Travail social et autonomie.....	55
Problématique et hypothèses.....	63
II. Approche méthodologique.....	64
II.1. le recueil des données.....	64
II.1.1. Le terrain de recherche.....	64
II.1.2. La posture du chercheur.....	65
II.1.3. Méthodologie de recueil de données et choix stratégiques.....	66
II.2. L'analyse de contenu.....	71
II.2.1. La présentation des données.....	71
II.2.2. L'analyse des entretiens.....	72
II.2.3. La présentation des grilles d'analyse.....	75
III. Analyse des données.....	77
III.1. L'accompagnement en milieu socio-éducatif.....	77
III.2. L'autonomie comme objectif de vie.....	100
Conclusion.....	109
Annexes.....	112
Références Bibliographiques.....	190
Glossaire.....	191

**FERRISSE Renaud, 2009**

**« De l'accompagnement à l'autonomie chez l'enfant handicapé »**

**« Le point de vue de trois éducatrices en service socio-éducatif »**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master 1 Mention Professionnelle**

**Ingénierie de la Formation**

**Université François-Rabelais - Tours.**

**UFR-Arts et Sciences Humaines**

**Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation**

Cette recherche est menée dans le champ de l'ingénierie de formation.

L'étude centre son analyse sur le lien entre une pratique professionnelle, celle de l'éducateur spécialisé, et des apports théoriques et conceptuel. L'éducateur intervient dans le cadre d'un accompagnement mené par une équipe pluridisciplinaire en vue du développement de l'autonomie de jeunes déficients intellectuels au sein d'un Service d'Éducation Spécialisée et de soins À Domicile.

Nous allons tenter, dans cette étude, d'identifier les pratiques d'accompagnements mises en place par les éducatrices en partenariat avec la famille et l'éducation nationale.

La première partie, conceptuelle, de cette recherche présente la définitions des concepts de handicap, d'accompagnement et d'autonomie. La deuxième partie présente la méthodologie de recueil de données et l'analyse de ces données collectées sur le terrain professionnel par de l'observation participante et une série d'entretien semi-directif.

Le résultat de l'analyse de données montre l'importance de l'individualisation de l'accompagnement pour proposer un suivi de qualité et respectueux de la personne dans son intégralité (approche holistique). Cette étude met l'accent sur la nature de l'accompagnement, basé sur un partenariat et sur les méthodes d'évaluations de l'autonomie, base de l'accompagnement.

Mots-clés: Handicap, Accompagnement, Autonomie, analyse de pratiques.