HAL open science

Décider d'une orientation ou d'une adaptation scolaire. Eléments pour une analyse d'un dispositif de jugement

François Sicot

▶ To cite this version:

François Sicot. Décider d'une orientation ou d'une adaptation scolaire. Eléments pour une analyse d'un dispositif de jugement. Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance , Catherine Felix, Julien Tardif, Jun 2009, Nice, France. hal-01498547

HAL Id: hal-01498547

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01498547v1

Submitted on 30 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Décider d'une orientation ou d'une adaptation scolaire. Eléments pour une analyse d'un dispositif de jugement.

Sicot François Professeur de sociologie Université Toulouse 2 – LISST (UMR 5193)

Résumé. Comment des professionnels prennent-ils ensemble la décision d'attribuer une aide, d'orienter un élève en difficulté ou bien encore de valider une demande d'intégration d'élève handicapé ? Dans cet article, nous rendons compte de l'observation de réunions partenariales au sein desquelles des acteurs pouvant potentiellement représenter des intérêts divergents échangent des arguments et jugent collectivement. Nous avons été particulièrement attentifs au raisonnement collectif qui se donne à voir dans les échanges discursifs ainsi qu'au rôle du dossier comme actant structurant les échanges. Au terme de l'analyse, le sens des difficultés des élèves n'apparaît pas comme donné avant les réunions, inscrit en particulier dans les dossiers, il est bien produit à partir de celui-ci, collectivement et en situation. Les membres se livrent à un travail de cadrage des individus en ramenant des indices à des profils et des dispositifs institutionnels. Ce cadrage effectué, il est possible pour les membres de discuter des projets.

Mots-clés : Elèves en difficulté, Elèves handicapés, Jugement collectif, Pragmatique

****

Comment, dans les secteurs éducatif, médico-éducatif, des professionnels de formation et d'institutions de rattachement différentes prennent-ils ensemble la décision d'attribuer une aide, d'orienter un élève en difficulté ou bien encore de valider une demande d'intégration d'élève handicapé ? Au sein d'une perspective générale attentive à « l'action en train de se faire », on peut, pour répondre à cette question, se demander quels sont les critères de justice ou moraux, de pertinence technique, ou quelle définition du bien de l'enfant prévalent ou sont débattus, échangés. Mais les arguments échangés ne suffisent pas à produire l'accord, encore faut-il savoir *comment* ils s'agencent, c'est-à-dire quelles sont les formes de l'échange et les modalités de la prise de décision.

Quel est, plus particulièrement, le rôle du dossier dans la prise de décision ? Le dossier est un objet omniprésent dans les univers éducatif, sociaux, médico-sociaux. Une part importante de l'activité des professionnels consiste à le réaliser. On ne prend pas une décision sans l'avoir examiné. Le cas de l'usager circule entre professionnels, entre services, d'une commission à une autre *via* son dossier qui sera ensuite archivé et ultérieurement à nouveau sollicité, complété. A l'instar de l'hôpital ou de l'école, nombre d'institutions des secteurs social et médico-social produisent et utilisent des dossiers pour décider, prennent une personne et construisent des couches d'évaluations expertes et de définitions professionnelles jusqu'à ce que cette personne soit devenue un "cas". Elles effectuent des « cycles d'interprétation » ou de traduction, par exemple d'échanges oraux avec un jeune en difficulté et de restitution écrite dans un compte-rendu ou par le remplissage de formulaires administratifs pré-codés.

Il est fréquent que des professionnels qualifient les situations, prennent des décisions en

l'absence des impétrants voire sans les avoir jamais rencontrés et ne connaissent de la personne que ce qu'en retiennent des écrits. Ce qui ne pose pas seulement la question de la qualité des informations retenues mais celle du travail cognitif, individuel ou collectif, réalisé pour produire le jugement.

Le dossier scolaire, médico-éducatif apparaît au minimum comme une aide à la décision, un « artefact socio-cognitif » organisant la qualification du cas et la coordination des professionnels ou encore le scénario pour une mise en scène qui se déroulera en audience, en présence du patient ou lors d'une réunion de synthèse ou de concertation. Dans une version plus attentive aux dimensions de pouvoir inhérentes au jugement, la décision peut apparaître préemptée avant la délibération par l'accumulation d'éléments apportant la preuve ou le bien fondé d'une proposition de prise en charge, d'une indication thérapeutique, du choix d'une mesure. En présence de l'accumulation de pièces décrivant l'individu et sa situation, tout n'est-il pas joué d'avance pour l'orientation de l'élève et les professionnels ne se limitent-ils pas à respecter la procédure, vérifier que le dossier est complet et valide ?

1. La mise en œuvre du droit à une scolarité adaptée

En France, la loi du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* affirme « le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté ». Son caractère novateur par rapport aux dispositifs précédents tient au fait que la scolarisation en milieu ordinaire dans l'école du secteur constitue désormais la règle et l'orientation l'exception ou le complément. Lorsque la scolarisation d'un enfant handicapé requiert des adaptations, le directeur de l'école peut demander à la famille qu'elle saisisse la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) pour qu'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) soit élaboré. Suite à cette saisine, le chef d'établissement réunit une équipe éducative qui ouvre un dossier et le fait suivre à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH qui l'instruit, rédige une notification et transmet à la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA), instance décisionnelle.

Pour l'orientation des élèves en difficulté vers l'enseignement adapté (SEGPA et EREA), la procédure prévoit qu'au terme d'un entretien avec le professeur principal, l'élève et les parents, un dossier d'orientation puisse être initié, qui sera complété et discuté par une équipe éducative de l'établissement scolaire. Le dossier ainsi constitué est envoyé à l'équipe technique de la CDOEA qui l'examine à son tour, donne son avis et le transmet à la CDOEA réunie en formation plénière. Dans ces deux procédures, trois niveaux de discussion, d'examen de la situation doivent donc se succéder pour qu'une décision finale soit prise.

Distribuer une prestation, allouer une aide, organiser la mise en œuvre d'un droit n'est pas une question dont les professionnels ont à juger d'après leur propre conception de la justice. Le droit des élèves-usagers nécessite la prise en compte de la demande des parents, leur participation à l'élaboration du projet. Une orientation ou une intégration ne peuvent être décidées que si sont satisfaites un certain nombre d'obligations légales telles que la présence des différentes expertises, d'un PPS, l'accord des parents, un taux d'invalidité…

Pour analyser la mise en œuvre concrète de l'enseignement adapté, il est nécessaire de prendre en compte, comme pour les politiques sociales, deux dimensions essentielles de la décision. D'une part, « le rôle éminent de l'organisation, depuis l'élaboration des dispositifs d'administration jusqu'au moment de la liquidation des droits au guichet et de leur éventuelle contestation » (Choquet, Sayn, 113), c'est-à-dire en particulier, « la répartition des compétences qui permet une mutuelle limitation à la propension de chacun à étendre l'exercice de son pouvoir » (Choquet, Sayn, 113). « En même temps qu'elle équipe les agents de ressources leur permettant de réguler dans l'action leurs relations avec le public, l'organisation propose une certaine définition des principes censés gouvernés son intervention en matière sociale » (Weller 104). D'autre part la décision repose sur le travail de qualification auquel doivent se livrer les professionnels pour appliquer concrètement les règles du droit à des situation particulières. Qu'est-ce qui est pris effectivement en considération ? Comme dans le cas du RMI ou des prestations d'aide sociale, « se jouent à la fois le respect de la règle, à travers la question de son interprétation, et le respect de la personne, à travers la question de la qualification de sa situation » (Choquet, Sayn, 118).

L'organisation administrative de la décision

Sur le premier versant de la décision, son organisation administrative, dans les deux ensembles de dispositifs étudiés ici – équipes pluridisciplinaires de la MDPH (EP) et CDOEA - le législateur a organisé l'impartialité dans l'application du droit et la qualité de la décision. Plus précisément, l'impartialité et la qualité passent par la mise en place d'une organisation de la décision reposant sur deux piliers : la succession d'instances de délibération et de jugement et la participation d'une pluralité de professionnels à la production d'une expertise collective. En outre, les experts qui participent à la constitution du dossier ne sont pas les mêmes que ceux qui discutent de ce dossier dans les commissions. Au cœur du dispositif, l'organisation administrative, bureaucratique, systématique de la constitution et de la circulation du dossier est ce qui permet l'application de la règle et du droit, ici à l'intégration scolaire et à une scolarisation adaptée.

En franchissant des étapes successives, les situations sont examinées par des instances indépendantes les unes des autres et ayant des compétences spécifiques, les décisions se dessinent en cheminant dans l'organisation. Les collectifs constitués aux différents niveaux de la construction de la décision sont un moyen de transcender les subjectivités des professionnels et leur possible arbitraire en les obligeant à expliquer et à justifier pour les autres leur appréciation des cas, à rendre leurs arguments acceptables pour le collectif.

Le dossier représente une des technologies utilisées par l'administration, indissociable du travail juridique pour appliquer le droit. Un élément de ce que les auteurs qui étudient l'impact des instruments sur l'organisation nomment des « technologies invisibles », des « agencements organisationnels » ou encore des « artefacts cognitifs », « c'est-à-dire un composé de ressources à la fois matérielles, humaines et symboliques (…), une de ces machineries qui rendent possible l'action des agents de base face aux usagers » (Weller, 103).

Dans la procédure, l'élève-individu est progressivement mis à distance, est anonymisé et devient un cas, un ensemble de documents le représentant. Tandis qu'en première instance les membres des équipes éducatives discutent d'élèves avec leur histoire

scolaire, sociale, familiale singulière, voire leurs souffrances, leurs désirs, d'élèves et de familles avec qui l'on entretient des relations personnelles, les commissions de deuxième et de troisième instance travaillent sur des documents, jugent des cas au travers de dossiers et selon des principes universels et impersonnels.

Le dossier est au final constitué d'évaluations scolaires réalisées par les enseignants qui travaillent avec les élèves mais également d'expertises médicales, psychologiques, sociales indépendantes, reposant sur des savoirs, des outils de bilan et de mesure des capacités et des difficultés. Le dossier a toutes les apparences d'un dossier administratif avec ses formulaires, ses signatures d'usagers et de professionnels, ses tampons, ses références au droit, ses expertises cachetées afin d'en assurer la confidentialité.

Mais ces mêmes bilans et expertises qui constituent une part du dossier relatent inévitablement des histoires singulières, intimes à quoi s'ajoutent des appréciations des rapports aux institutions, aux professionnels. Ils exposent des vies aux travers de courriers, d'annotations qui s'ajoutent aux formulaires et à leurs grilles objectivantes.

Finalement, le travail des équipes pluridisciplinaires de la MDPH et des équipes techniques de la CDOEA reste nécessairement hanté par la tension entre le respect de la règle et celui de la personne en raison même des caractéristiques du dossier médico-social et en dépit de l'organisation bureaucratique et procédurale de la décision.

Par ailleurs, ni le droit à l'éducation, ni d'un autre côté l'obligation scolaire, ni même l'affirmation que cette scolarisation doit se faire en priorité en milieu ordinaire ne disent ce qu'il en est des modalités de cette scolarisation et des aides qui doivent être apportées. L'application du droit passe par l'analyse des besoins par les professionnels. Contrairement à ce qui peut concerner d'autres secteurs de l'aide sociale, le travail des professionnels consistent moins à examiner le droit d'accès à un droit qu'à l'organiser en évaluant les situations et les besoins. « L'équipe pluridisciplinaire évalue les besoins et les compétences de l'enfant ou de l'adolescent, en s'appuyant notamment sur les observations réalisées en situation scolaire par les membres de l'équipe éducative ». La loi exige encore que soient mis en place des « aménagements raisonnables », que « des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation. Il revient aux professionnels réunis en équipes d'apprécier les besoins, le raisonnable et l'optimal. La définition du public des Segpa[1] offre la même marge d'appréciation et le rôle des professionnels siégeant dans les commissions est crucial. Ils doivent apprécier la gravité des difficultés, la part qu'y prennent les troubles du comportement ou la compréhension de la langue française, si les actions réalisées ont été suffisantes. Ils ont également à évaluer au minimum la demande, le projet, l'établissement souhaitable.

Prendre en considération les situations mais comment, en quel sens, avec quels éléments précisément ? Uniquement un niveau scolaire, un déficit cognitif ou également une intention, celle de la famille comme celle des professionnels de terrain ? Une situation sociale certes mais de quoi est-il question, de l'histoire personnelle d'une adoption, d'une immigration en France, de recompositions familiales ou d'un rapport à l'emploi ?

---

[1]. « Elèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les différentes actions de remédiation, d'aide et de soutien proposées par le collège. Ces élèves présentent des lacunes importantes dans l'acquisition du socle commun des connaissances. En revanche, elles n'ont pas vocation à accueillir des élèves au seul titre des troubles du comportement ou de difficultés liées à la compréhension de la langue française »

Dans le cas des commissions qui évaluent la pertinence de projets afin de mettre en place le droit à la scolarité, l'organisation administrative de la décision, la collégialité des délibérations, la constitution d'un dossier de prétention factuelle suffisent-ils à pallier les risques d'appréciation morale des demandes ? De quelles démarches, de quels engagements peut-on faire dépendre la décision d'attribuer l'aide, l'aménagement ou l'orientation demandés ?

L'originalité de ce dispositif créé pour mettre en œuvre le droit à la scolarité est qu'il ne relève ni de ce qu'il est convenu d'appeler la « logique du guichet » où l'on attribue une aide ou une prestation une fois que le guichet a vérifié que les conditions d'octroi étaient remplies, ni de la « magistrature sociale » qui consiste à différencier les situations individuelles, faire dépendre une aide d'un jugement sur la biographie des personnes. Les EP et les CDOEA ne peuvent faire dépendre le droit des situations individuelles mais elles doivent pourtant les prendre en compte pour adapter la scolarité et donner un avis. Les situations individuelles ne sont en outre connues que comme des cas, *via* des dossiers.

Dès la discussion de la loi de février 2005, les professionnels se sont inquiétés d'une possible revendication de la part des parents à une scolarisation en milieu ordinaire, au risque que celle-ci ne corresponde pas aux besoins de l'enfant. Dans un avis du 6 novembre 2008, la Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH) confirmait l'existence de cette difficulté en considérant que « le droit à la scolarisation ne revêt pas de caractère absolu et qu'il faut se garder de placer en situation d'échec des enfants fragiles auxquels le milieu ordinaire ne correspondrait pas ».

On trouve donc là une seconde source possible de tension - et en tout cas *a priori* un enjeu important du travail de qualification et d'évaluation des commissions *ad hoc* – entre l'affirmation d'un droit universel, non conditionné et l'évaluation de la pertinence de la demande des parents, le nécessaire traitement de personnes avec leurs besoins spécifiques.

Sitôt que l'on s'intéresse au droit en action, au droit en train de se dire ou de se faire, aux pratiques des acteurs dans les commissions, on observe quelles sont les définitions du juste, du bien de l'enfant qui se confrontent et lesquelles finissent par l'emporter, quels sont également les principes de réalité qui s'imposent face à l'affirmation de la citoyenneté de l'élève handicapé, quels sont les dilemmes moraux auxquels se confrontent les acteurs. Comment fait-on pratiquement pour concilier le bien de l'enfant et la demande des parents lorsqu'on considère qu'ils s'opposent, ou quand l'application de la loi sur l'obligation scolaire paraît préjudiciable à l'enfant ? Quelles sont les demandes qui sont jugées abusives ?

Si on laisse de côté maintenant la dimension organisationnelle de la décision, le travail de sélection des données considérées comme pertinentes, comment opèrent les acteurs en situation et collectivement ? Quels besoins de savoirs les membres exhibent-ils pas leurs énoncés, sous la forme de questions et d'affirmations ?

Quand bien même on aurait listé les arguments échangés, on ne sait encore rien du poids qu'ils pèsent dans la décision ni de la manière dont ils s'agencent. Tout un ensemble d'arguments sont utilisés à un moment à un autre mais ne prennent du sens que dans une chaîne énonciative : l'élève va souffrir, il va tirer la classe vers le bas, ce n'est pas le profil, c'est la demande des parents mais pas la sienne, pour lui la

scolarisation ce n'est pas l'urgence… Pour autant, les qualifications, les évaluations doivent être analysées comme des accomplissements pratiques et localement situés.

Le dossier sur lequel nous nous focalisons ici a certes un contenu mais il n'est pas lu dans son intégralité ; il est manipulé, on s'y réfère, on réfléchit sur ou à partir de, on « l'éprouve en hésitant collectivement à son propos » (B. Latour). Dans quelle mesure donc le dossier est-il mobilisé pour identifier, qualifier une situation, justifier une décision, appliquer le droit à une scolarisation adaptée ? Quelle place prend-il dans la décision à côté d'autres éléments, ressources – et lesquels ? Comment est-il discuté ?

Si l'énoncé est indissociable de tous les dispositifs, matériels et institutionnels, par lesquels sont fabriqués les cas, on doit souligner également que les pratiques collaboratives configurent les objets, que le dossier est mis à l'épreuve dans la confrontation avec des contextes d'utilisation. Si l'on peut faire l'hypothèse que le dossier façonne la décision, oriente la discussion sur le cas, la perspective pragmatique est indispensable pour répondre à la question du comment.

Les analyses qui suivent reposent plus particulièrement sur des observations menées dans deux départements du déroulement de CDOEA et d'équipes pluridisciplinaires (EP) de deux MDPH. Soit 16 demi-journées[2] de réunions partenariales dans lesquelles nous nous sommes efforcés de noter le plus exhaustivement possible - en l'absence de possibilité d'enregistrement - à la fois les informations et les arguments échangés ainsi que leur agencement, c'est-à-dire en respectant les tours de parole des acteurs[3].

Les observations réalisées en CDOEA comme en MDPH laissent forcément l'observateur perplexe et justifient d'une autre manière la nécessité d'une approche pragmatique. Des pièces du dossier sont tantôt lues en partie, tantôt synthétisées, tantôt énoncées pour être simplement critiquées. Comment prétendre que le dossier structure les échanges quand il peut être quasiment ignoré ? Hormis une ouverture relativement systématique, les échanges semblent absolument désordonnés, les membres intervenant parfois à plusieurs en même temps, évoquant des thèmes qui ne semblent pas se répondre ni s'enchaîner. Pendant que certains lisent à haute voix leur document, d'autres en lisent un second et le discutent en aparté, un troisième lit pour lui-même à voix suffisamment haute pour être entendu de ses partenaires les plus proches. Certains cas sont discutés pendant vingt minutes, d'autres sont réglés en trente secondes sans que des arguments décisifs apparaissent clairement.

Enfin, il existe une relative diversité locale dans la mise en œuvre des dispositifs c'est-à-dire dans la composition des commissions, leur fonctionnement, les articulations effectives entre les trois instances de décision du fait que les MDPH dépendent des Conseils Généraux et les CDOEA des Académies d'une part et, d'autre part, des marges

---

[2]. Le dispositif observé résulte des modifications introduites par la loi du 11 février 2005 en faveur des personnes handicapées. Nous avions réalisé en 2001 une vingtaine d'observations dans l'ancien dispositif (Equipes éducatives, CCPE, CCSD, CDES). La comparaison des deux périodes qui permet de comprendre ce qui a changé avec la loi de 2005 dans l'orientation et l'intégration des élèves en difficulté et/ou handicapés est menée par ailleurs. Les observations de 2001 nous ont néanmoins procuré une familiarité avec des dispositifs très complexes, techniques, où règnent en maîtres les acronymes continûment utilisées par les membres. (AEH, AVS, Classes TED, CLIN, CLIS, CMP, Egpa, ITEP, IME, PAI, PCH, PPS, RASED, Segpa, SESSD…).

[3]. Quatre entretiens complémentaires ont été réalisés avec des représentants de ces commissions pour des éclaircissements.

d'interprétation offertes par la loi de février 2005[4].

2. La place du dossier dans les échanges et la prise de décision

Les équipes techniques de la CDOEA et les équipes pluridisciplinaires de la MDPH auxquelles nous avons assisté réunissent une dizaine de personnes autour d'un secrétaire – et d'un inspecteur de l'éducation nationale pour les CDOEA - : psychologue scolaire, médecin, assistante sociale, enseignant et des représentants des classes spéciales ou d'établissements.

Le secrétaire qui a préparé la réunion a réuni les pièces, il a également constitué un listing distribué en début de séances des différentes demandes qui sont examinées, soit en moyenne une trentaine de cas. Ce listing comprend l'âge des jeunes, leur classe, la demande, le taux d'incapacité dans les MDPH et, pour la CDOEA, des éléments sur le cursus scolaire, sous forme extrêmement brève[5].

Lorsqu'ils arrivent, les secrétaires commencent par disposer autour d'eux les dossiers des cas qui seront examinés. Au fur et à mesure que la séance avance, ils piochent dans la pile, placent devant eux puis relèguent sur le côté ceux qui viennent d'être traités. Pour chaque nouveau cas, le secrétaire distribue aux membres de la commission les évaluations qui sont dans le dossier du jeune : au psychologue l'évaluation psychologique, au médecin le certificat et les courriers médicaux, à l'enseignant les résultats scolaires, à l'assistantes sociale l'évaluation sociale…

Dans le même temps qu'ils distribuent des pièces du dossier, que les membres commencent à en prendre connaissance, les secrétaires ouvrent les échanges en annonçant la demande « Alors Josselin Mélanie, c'est une première demande d'AVS, 12H » et apportent d'autres informations qu'ils ont parfois recueillies par téléphone mais qu'ils tirent le plus souvent de documents non distribués, qu'ils se chargent de lire, en totalité ou en partie : saisine de la commission par l'équipe éducative, projet, bilan…

La discussion, les échanges d'informations s'ensuivent, sans ordre apparent, et durent de une à une dizaine de minutes. Puis le secrétaire, après avoir relevé la décision sur son listing, récupère les pièces qui réintègrent le dossier[6]. La décision ne fait pas l'objet d'un vote ni d'une délibération, elle apparaît comme la conclusion de l'ensemble des échanges qui se sont tenus.

La centralité du dossier est physiquement manifeste. Les analyses des situations et les discussions débutent systématiquement par la lecture des évaluations, bilans, projets. A

---

[4]. La place attribuée aux enseignants référents dans les CDOEA et les EP est en particulier très diverse et discutée. Or celle-ci, est quasiment par définition, à l'origine d'une contradiction entre la volonté d'instituer un fil conducteur entre les niveaux décisionnels et celle d'autonomiser les instances de délibération.

[5]. Les items suivants sont retenus : SCOLARITE (par exemple, « Jusqu'en 2007, école Ste Marie, depuis, école Mingus ») ; COMPORTEMENT (« Très volontaire, curieuse, elle a envie d'apprendre, elle ne se rend pas compte de ses difficultés ») ; RÉUSSITES (« lecture, écriture de phrases simples, en math les compétences de CE2 sont acquises ») ; DIFFICULTÉS (« Problèmes de syntaxe et de vocabulaire, déstabilisée quand on veut la guider dans une démarche ») ; EVALUATION CM2 ; AIDES (« Dans l'école : suivie par le RASED, Extérieur CMPP » ; DONNÉES SOCIALES : (« 3ème d'une fratrie de 4 garçons, famille arrivées en France en 2006. Adhèrent au projet »).

[6]. On trouvera à la fin de ce texte un exemple d'échanges sur un cas.

plusieurs reprises au cours des échanges, les membres reviennent sur une information déjà donnée, interviennent en apportant un complément tiré du dossier, discutent collectivement d'un indice, répondent à une question (« Qu'est-ce qu'elle dit l'assistante sociale sur la famille ? »). En l'absence de professionnels connaissant les élèves dont le cas est discuté, le listing et le dossier sont les seuls éléments dont disposent les membres pour prendre leur décision. L'importance de ces écrits est tangible *a contrario* lorsque le listing contient une erreur ou des contradictions. Lorsque les pièces du dossier produisent une image non cohérente ou lorsqu'il manque une pièce, les membres ont beaucoup de difficultés à cadrer la situation.

Plus encore : le dossier produit une représentation de la situation très différente de celle qu'en ont les membres lorsque les personnes sont connues. Nous avons pu le constater lorsque les élèves, leurs familles ou les équipes éducatives étaient connues de membres de l'équipe. Par exemple, on commence à présenter la demande pour Céline. Dès la lecture des premières informations par le secrétaire et du listing par les membres, l'équipe se met à rire de concert et l'un exprime ce qui semble être le sentiment partagé « c'est complètement aberrant ce projet ! ». Mais un enseignant présent connaît l'établissement et a rencontré l'équipe : il re-présente alors la situation. La demande sera accordée.

Aucune information n'est donnée de manière systématique, ni l'ensemble du dossier ni l'exhaustivité d'une évaluation ou d'un projet ne sont partagés : les membres extraient de leur document – soit en lisant, soit en synthétisant - ce qu'ils jugent utile au cas par cas et dans le désordre. On peut revenir à plusieurs reprises sur une évaluation à différents moments de la discussion, voire sur un passage précis d'un document. Un même résultat à un test de QI par exemple sera énoncé une première fois en début d'échanges, puis rappelé par le psychologue ou contesté par les membres à d'autres moments. Un énoncé tel que « ce n'est pas un profil Segpa » peut prendre des sens différents selon les moments de son énonciation : soit que « l'arrivée de cet élève va mettre la classe à mal », soit que « ce n'est pas sa place, il n'y sera pas bien », soit encore un simple rappel du texte de loi sur le public visé. Ni le diagnostic médical ni la dénomination du handicap ne sont absolument requis. La question d'un membre peut intervenir très tard dans les échanges « C'est quoi comme handicap ? » et servir de confirmation au cadrage des difficultés qui vient d'être effectué.

Une évaluation scolaire n'a de sens que par rapport à une demande. Si l'équipe juge celle-ci inadaptée et envisage un autre projet, le niveau scolaire est rediscuté, sous un nouvel angle.

La situation sociale est évoquée de manière typique pour faire état d'une mesure de justice ou sociale, des difficultés familiales (recompositions, immigration) et, d'autre part, pour faire état du rapport des parents aux difficultés de l'enfant et aux institutions de prise en charge. Dans un échange par exemple, l'assistante sociale informe les membres que : « le père est cadre dans une banque et la mère est infirmière », son intervention s'arrêtant là. A cet instant, il s'agit d'indiquer aux autres qu'il sera difficile de « travailler la demande », que les ambitions scolaires de la famille sont très fortes, et qu'elle saura défendre son droit à la scolarisation qu'elle considère la meilleure[7]. En

[7]. L'analyse pragmatique ne suppose aucune hypothèse sur l'intentionnalité des acteurs. Ce que nous proposons ici comme analyse de cette intervention est liée à sa place dans les tours de parole et aux effets qu'elle produit sur les échanges suivants, ensemble que l'on ne peut reproduire en totalité faute de place.

effet, à ce moment, la commission juge la demande inadaptée aux besoins de l'enfant. Le QI, le diagnostic médical, la mention de la composition familiale ou des soins engagés n'ont donc pas de sens en soi ni de sens déterminé *a priori*.

Il n'est pas rare que des éléments du dossier soient discutés, critiqués. C'est par définition le cas des projets[8] mais aussi des évaluations scolaires, des tests psychologiques, du travail de l'enseignant référent ou de l'équipe éducative. Si le dossier structure fortement les échanges, si la situation étudiée est celle qui est mise en forme, en récit, en preuves *via* les écrits élaborés dans les phases précédentes, il fait l'objet d'un véritable travail de manipulation et de mise à distance.

Plus qu'assurer la pérennité du sens tout au long des procédures administratives, la constitution du dossier pouvait apparaître comme largement déterminante et les commissions comme de simples chambres d'enregistrement. Nos analyses montrent non seulement la proportion importante soit de décisions ajournées pour obtenir des informations supplémentaires soit de propositions rejetées au profit, dans un certain nombre de cas, de contre-propositions. CDOEA comme équipes pluri-disciplinaires de la MDPH, travaillent à partir de la demande de la famille mais n'en tentent pas moins de peser sur cette demande lorsqu'elle leur semble inadéquate. S'il n'est pas possible de dire que les commissions élaborent les projets, il est clair qu'elles constituent bien un lieu décisionnel et crucial au travers d'ajournements, de rejets, de contre-propositions et d'observations.

2. Décider : rapporter au profil, considérer les personnes et leur engagement

S'il y a bien une ouverture relativement stable et systématique des échanges (présentation de la demande → distribution des pièces du dossier), il n'est pas possible de distinguer différentes phases des échanges et de la prise de décision ni même une clôture des discussions. De manière emblématique, la décision finale n'est pas toujours énoncée ni les termes précis de la notification. Il n'est pas rare non plus que la discussion se poursuive après qu'une décision a été prise soit pour échanger d'autres informations factuelles soit pour monter en généralité et discuter à partir de ce cas du problème de l'intégration scolaire en son principe (à quelles conditions faut-il prendre en charge le transport, comment notifier sans choquer les parents…) voire pour échanger de manière réflexive sur la manière dont la commission vient de procéder (« On voit que ce qu'on a fait dans ce cas là… »).

On peut toutefois repérer que les membres se donnent mutuellement des informations pour 1. Cadrer les difficultés et les rapporter à un profil ou à un dispositif ; 2. Identifier des besoins (de scolarité, de soins, de soutien…) 3. Evaluer la demande et le projet au regard de ces besoins ; 4. Lorsqu'un décalage est repéré, échanger sur les alternatives ou le souhaitable ; 5. Décider de la manière de rédiger la décision (notification) et les préconisations.

On développera ici uniquement le premier point en commençant par un exemple.

---

[8]. La loi voudrait que ce soit les équipes pluridisciplinaires et les CDOEA qui élaborent les projets. En réalité, on travaille à partir d'un projet élaboré en amont. Présentant le dispositif d'orientation en SEGPA sur son site internet, une Académie considère que « bien souvent, et dans les meilleurs cas, la commission ne fera qu'entériner un projet qui a déjà recueilli l'accord des enseignants et des parents ».

1. MDPH - Secrétaire (SEC) « Grégory, c'est une première demande d'AVS, c'est pour une entrée au collège, un mi-temps ».
2. → Les échanges débutent après distribution des pièces du dossier, chacun citant des éléments.
3. SEC : « On parle de la nécessité d'un cadre contenant »
4. Le médecin lit des passages du certificat médical qui décrivent l'ampleur des difficultés
5. L'enseignante : « C'est plutôt dans ses relations aux autres qu'il y a des problèmes. On n'est pas dans la difficulté scolaire »
6. Autre enseignante (2) : « Il a envie d'apprendre quand même ? »
7. Médecin : « Il ressort que c'est plutôt des problèmes d'image de soi »
8. Enseignante 2 : « Est-ce que c'est vraiment l'AVS qui lui faut ?
9. Enseignante 1 reprend la lecture des éléments scolaires
10. La psychologue : « Il relève pas de l'AVS. On est sur des besoins de soins »

Dans cet extrait d'échanges, les membres cherchent à savoir si la demande est adaptée aux difficultés de l'élève en tentant de déterminer si les difficultés scolaires relèvent d'une prise en charge « médicale » au sens large[9] ou du seul soutien ponctuel dans un cadre pédagogique classique. Des interventions 3 à 10, les membres vont dans le même sens : ils interrogent la pertinence de la demande et apportent chacun des éléments (médicaux, pédagogiques, de comportement) qui tendent vers une autre intervention et donc une autre proposition.

Dans les EP et les CDOEA, une grande partie du travail des membres consiste à réaliser un cadrage de la situation. Les expertises permettent un premier cadrage en écartant la déficience visuelle qui expliquerait les difficultés de lecture ou en soulignent les conséquences d'un traumatisme crânien sur un comportement. Mais pour les équipes, les expertises ne sont qu'un élément dans un travail cognitif et de concertation au cours duquel il s'agit le plus souvent de rapporter les situations à des dispositifs[10]. Aux classes spéciales correspondent ainsi des profils bien particuliers. Un enfant atteint de Troubles Envahissants du Développement (TED) est *a priori* adapté à une classe TED. Aux CLISS, aux UPI et aux classes DYS[11] correspondent également des profils fondés essentiellement sur un diagnostic médical. C'est pourquoi l'énoncé « c'est un TED » par exemple se suffit quasiment à lui-même. Les établissements médico-sociaux accueillent des profils plus complexes dans lesquels le médical le dispute à des éléments sur le comportement scolaire et la situation familiale. Les membres des CDOEA ont quant à eux en tête un « profil Segpa » et l'expression revient souvent dans les échanges. Le travail de cadrage consiste alors essentiellement à déterminer si la situation correspond à ce profil.

---

[9]. La panoplie des prises en charge mobilisées déborde largement les professions médicales traditionnelles avec l'orthophonie, la psychomotricité et tout un ensemble de techniques liées à la psychologie et à la rééducation.

[10]. A la MDPH, on cherche à savoir si l'élève a un handicap. « S'il n'est pas sur le versant de la déficience, pourquoi une demande de CLIS ? / Cette demande, c'est du handicap social c'est ça ? [sourires des membres de la commission] / C'est une adoption qui se passe mal d'accord mais la question c'et de savoir si on est dans le champ du handicap… »

[11]. Les classes DYS ont été créées pour répondre aux besoins des enfants atteints de tous les dys qui se développent aujourd'hui et s'ajoutent à la classique dyslexie : dyspraxie, dysphasie, dysorthographie… L'avenir dira si la mobilisation sociale autour des Troubles déficitaires de l'Attention et Hyperactivité (TDAH) donne lieu à la création d'une autre classe spéciale.

Mais ni rapporter une situation à un profil lorsqu'il existe ni la cadrer (comprendre l'origine des difficultés, leur ampleur, la part qui revient à une pathologie, à une situation sociale ou familiale, la manière dont se traduisent les difficultés dans la scolarité et les rapports aux autres) ne suffisent aux membres pour prendre une décision. Ils cherchent également à évaluer la demande et les engagements des familles et des élèves. Dans le cas de Grégory cité plus haut, les difficultés ne relèvent pas pour les membres d'une aide par une AVS. Un accord sera pourtant donné après que le secrétaire soit intervenu pour rappeler : « c'est la demande de la famille », la commission concluant « l'entrée en 6ème sera très compliquée, il faudra le soutenir ».

Prendre en compte la demande car, comme le fait remarquer un professionnel lors d'une réunion : « on travaille toujours à partir de la demande des parents ». C'est un point de départ des échanges qui symbolise et traduit l'évolution de l'intégration scolaire depuis la loi de 2005. Précédemment, l'idée de « travailler la demande » des parents, la faire évoluer vers ce qui semblait adapté aux équipes était bien plus prégnante. Le souci n'a pas disparu mais est nettement minoré. Les équipes cherchent en outre à déterminer s'il s'agit bien de la demande des parents ou s'il ne s'agirait pas plutôt de celle des équipes éducatives, auquel cas l'ajournement est envisagé et les équipes sont sévèrement critiquées. Enfin, on cherche à comprendre ce que les parents souhaitent véritablement au-delà d'une simple demande. S'agit-il d'abord de maintenir un enfant en milieu ordinaire, de lui éviter ce qui est ressenti comme une relégation, de poursuivre une prise en charge dont on est satisfait ? Les membres vont chercher dans tous les éléments dont ils disposent à se faire une idée de ce qu'ils considèrent comme la motivation de la demande.

Via l'analyse de la demande, on ne considère plus seulement des cas mais des personnes avec leur histoire, leurs projets ; on cherche à reconstituer des motivations, on évoque des souffrances (« C'est une maman qui est en grosse difficulté psychologique… Elle veut un internat parce qu'elle a peur qu'on lui retire son enfant… Il faut l'aider »). On décrit et on analyse des motivations, des engagements dans les soins, dans la scolarité, ceux des parents comme ceux des élèves. C'est le sens de l'intervention (6) de l'enseignante dans l'exemple de Grégory. Pour deux élèves de niveau équivalent, l'attitude de l'élève peut faire basculer la commission vers un refus de Segpa ou, au contraire, un accord : « Elle est très motivée, très volontaire / Elle a 62, c'est vraiment faible, mais elle a une grande volonté de sortir des établissements spécialisés ».

Pour une orientation ou une adaptation, l'adéquation à un profil ne suffit pas : il faut s'engager et avoir un projet pour son enfant. La mission confiée aux CDOEA et aux EP de la MDPH est d'élaborer, d'évaluer des projets. Le projet est au cœur des nouvelles politiques du handicap[12], comme plus largement des politiques sociales, avec comme objectif l'activation et l'individualisation des prestations. Mais si le Projet Personnalisé de Scolarité (PPS), le PAI et autres PPRE manifestent cette place centrale du projet comme outils, on doit remarquer que les équipes s'interrogent au-delà d'un document contractuel sur un projet de vie, un projet pour un enfant, un futur adulte, ce qui requiert

[12]. « L'implication individuelle devient le paradigme structurant à partir duquel s'apprécie le degré de normalité de la personne handicapée, comme l'attestent les thèmes dominants de l'action sociale et médico-sociale. Le principe de l'individualisation, si souvent mis en avant, fait de la personne handicapée, ou son représentant, un acteur à part entière du processus à impliquer dans les décisions. Les textes préconisent à ce titre, qu'elle, ou son représentant collabore activement à l'élaboration du projet individualisé », Ebersold, 2002, p. 285.

une mobilisation, une réflexivité de la part des familles, un engagement au-delà de la signature du formulaire[13]. En discutant de la mobilisation des familles ou de la "réalité" de leur demande, il ne s'agit pas pour les équipes de discuter d'un possible rejet – la scolarisation n'est pas conditionnée à la mobilisation des familles, il ne s'agit pas non plus de traquer des demandes abusives ou de juger d'un mode de vie mais de partir du principe qu'une adaptation ou une orientation ne peuvent réussir que si les personnes s'y engagent. Dès lors le jugement sur cet engagement peut amener les équipes à déroger au profil ou à modifier le projet proposé.

Conclusion

La production de l'accord repose dans ces commissions sur un échange d'informations, entre professionnels d'institutions et d'expertises différentes, informations tirées de bilans, expertises, projets effectués par d'autres en amont. Ni représentants de leur institution, ni seulement experts ou techniciens, ni décideurs, ni bureaucrates appliquant la loi, les professionnels sont des membres au sens où ils connaissent la fonction de la commission, les publics cibles et les dispositifs, parce qu'ils parlent en son nom et en endossent le rôle. Etre membre de la commission signifie savoir s'orienter immédiatement dans la discussion et livrer des éléments qui ajoutent de la compréhension et parler depuis un *nous*, dire « on ». Plutôt que de confronter des points de vue, de s'opposer sur la bonne mesure, le projet adapté, les membres consacrent l'essentiel de leurs échanges à élaborer une compréhension commune des situations. Le sens des difficultés des élèves n'est donc pas dans les dossiers, il est bien produit à partir de celui-ci, collectivement et en situation. Ce cadrage effectué, il est possible pour les membres de discuter du projet.

Le dossier constitue un dispositif de jugement au sens où il organise et met en réseau des professionnels, des savoirs, des discours sur une situation, un individu. Pour reprendre les termes de Deleuze, il est une machine à faire voir et à faire parler, distribuant le visible et l'invisible, fonctionnant selon des régimes d'énoncés spécifiques. Mais s'il organise et configure les échanges dans les commissions, il ne contient pas, en lui-même, le jugement et la décision. La lecture des dossiers médico-sociaux permet d'ailleurs de constater que les professionnels se saisissent des catégories pré-établies et des formulaires, se les approprient, les détournent pour livrer d'autres informations ou points de vue que ceux qui sont attendus. De même lors des échanges en réunion l'objet est-il manipulé, utilisé au sein d'un ensemble d'arguments qui le débordent et portent sur une appréciation globale du « bien de l'enfant ».

Mais parler de dispositif de jugement nécessite deux sortes d'analyse que nous n'avons fait qu'esquissées ici. S'il est nécessaire d'observer au plus près les échanges entre professionnels, l'analyse pragmatique doit être insérée dans un ensemble plus vaste qui permet de comprendre les « conditions de félicité » et de performativité des commissions. Le moment de la discussion en équipe collégiale n'est performatif qu'en raison de son encastrement dans un ensemble institutionnel qui le supporte. Les « façons de juger », de l'aide à accorder par exemple, ne sont tout entières ni dans le contenu des arguments échangés – une définition du bien de l'enfant, une conception de la solidarité – ni dans la forme des échanges. On a évoqué rapidement dans ce texte l'inscription du dossier dans une organisation, il faudrait pouvoir également en suivre le

[13]. Il faut remarquer que les équipes demandent parallèlement le même engagement aux équipes au-delà du document.

cheminement, tant du point de vue de sa constitution progressive que des différentes décisions d'étapes auxquelles il donne lieu.

Bibliographie

ASTIER I., « « Du récit privé au récit civil : la construction d'une nouvelle dignité ? », *Lien social et politiques-RIAC*, 34, 1995, 121-130.

BÉLIARD A., BILAND E., « Enquêter à partir de dossiers personnels. Une ethnographie des relations entre institutions et individus », *Genèses*, n° 70, 2008, 106-119

CHOQUET L.-H., CHATEAURAYNAUD F., « Le RMI : entre mises en forme et mises en œuvre », Revue française des affaires sociales, n° 3, 1993, 95-111.

CHOQUET L.-H., SAYN I., « Droit de la sécurité sociale et réalité de l'organisation : l'exemple de la brancher famille », *Droit et société*, 44/45, 2000, 111-125

EBERSOLD S., « Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations: Du désavantage à la participation sociale », *Análise Psicológica*, 2002, 3, XX, 281-290.

LATOUR B., *La fabrique du droit*, La découverte, 2002

MEHAN H., *Handicapping the handicapped. Decision making in students' careers*, Stanford University press, 1986.

NORMAN D., « Les artefacts cognitifs », *Raisons pratiques*, 4, Les objets dans l'action, 1993, 15-34.

SICOT F., « Quelques aspects des désaccords entre parents et professionnels dans la prise en charge des troubles du comportement et de l'apprentissage », in Cresson G., Drulhe M., Scheyer F.-X., *Coopérations, conflits et concurrences dans le système de santé*, ENSP, 2003(b), 269-285.

THÉVENOT L., « Jugements ordinaires et jugement de droit », *Annales ESC*, n°6, nov-dec 1992, 1279-1299.

WARIN P., « La subjectivité au cœur du changement de modèle de protection sociale », in Cantelli F., Génard J.-L. (coord.), *Action publique et subjectivité*, LGDJ, 2007, 65-76.

WELLER J.-M., « Une controverse au guichet : vers une magistrature sociale ? », *Droit et société*, 44/45, 2000, 91-109