



European Social Educator Training
Formation Educateurs sociaux européens
www.feset.org

European Journal of Social Education

A Periodical of FESET, European Association of Training Centres for
Socio-Educational Care Work.

International Non Governmental organisation (INGo) enjoying
participative status at the Council of Europe.

www.feset.org

FESET Editorial Board 2020

The European Journal of Social Education / Journal Européen d'Éducation Sociale

FESET is distinctive in its journal publication as it appears to be the only European social education/social pedagogy organization that publishes a journal. In that sense there is a direct connection between FESET and its members with a vehicle for published research and theoretical dissemination and debate. We would like to encourage all members to consider contributing to the Journal where your work will have the chance to reach a wider audience and provoke further research and/ or action. Please see the guidelines for submission on our website, www.feset.org

We would like to extend thanks to all the members of the Editorial team and to the Board of FESET, and to extend good wishes to all our members.

The FESET Journal is a refereed critical and informative journal concerned with theory, practice and methods in social educational care work and social pedagogy. Authors are invited and encouraged to reflect the diversity of social pedagogical approaches and theoretical thinking to promote innovative socio-educational learning and care work practices. Four regular sections titles in journal are

- Focus on research and theoretical perspectives: to reflect the diversity of social pedagogical approaches and theoretical thinking.
- Focus on teaching and training in social education: to reflect pedagogical methods in the education of social professionals
- Focus on practice in social professions: to reflect methods and challenges in practice.
- Book review: Readers contributions of books of interest.

Editorial

Welcome to the latest edition of the European Journal of Social Education (2018-2020). We are pleased to have a diverse range of articles in this issue, most of which were submitted following FESET's recent seminar in Aarhus, Denmark 2018. We put back the date for submitting articles to this edition. We also had major changes in our editorial, administration and design teams. Consequently, this edition of the journal covers the seminar in 2018. The Journal is a refereed critical and informative journal concerned with theory, practice and methods in social educational care work and social pedagogy. This volume provides contemporary issues to reflect and disseminate ideas and thoughts.

We have seven articles from five European countries – Spain, Ireland, France, Switzerland and Belgium. The theme of this journal is “Ethical Dilemmas in Socio-Educational Care Work” and the range of articles demonstrate the complexity and engagement with this topic following our seminar in Aarhus in May 2018.

Sara Theuwen's article *“From a dilemma to Innovation – A way to bring students to a morally balanced decision”* argues for a five-step method to solve ethical dilemmas in practice placement. A focus on ethical reflection with students, developing social responsibility and creating a culture of discussion and questioning. This article provokes questions of accountability and solving potentially complex problems and issues that arise as a direct result of socio-educational work.

Marie McGloin provides a comprehensive insight in her paper entitled *“I don't know what to call you, nor I don't know what to say...”* explores the fascinating area of migration patterns in contemporary Irish society with an examination of vulnerability, marginalisation and uncertainty. This article encourages reflections on the intense personal connections and dynamics within relationships and how we communicate with marginalised groups in society.

Pilar Quejio-Molineo and Xavier Miranda-Ruche jointly examine ethical conflicts in disability and mental health professional practice. This Spanish research investigates the ethical dilemmas that challenge professionals and highlights specific client vignettes and case studies that demonstrate the difficulties that our contemporary colleagues face on regular basis.

Roger Noutcha's article *“L'éthique dans le travail social en France à l'ère de la dématérialisation”* provides us with reflection on the issues and ethical challenges facing social education in France. Furthermore, this perspective strengthens the European position and status of social education and pedagogy.

Francois Gillet's paper "*La question interculturelle, moteur éthique en éducation*" challenges us to ponder intercultural practices as an ethical mechanism to enable and facilitate social education. He argues that a deep consideration and exploration of ethical values and questions related to intercultural practice is required to advance social education and social pedagogy, with a focus on adults and children at risk. A project involving a community of intercultural practices relating to socio-education experiences between students and professionals is presented.

Francois Coppens "*Écrire De l'autre, Quelques enjeux de l'écriture dans le travail des Éducateurs Spécialisés.*" argues for a powerful mobilisation of the ethical relationship and relational pedagogy in social education through the process of "speech and writing workshops".

The final article (Murielle Martin, Saskia Pflughand, Aline Tessari-Veyre) "*Accesa La Culture et deficence intellectuelle: Evolution des droits et enjeux éthiques*" examines the right of access to culture for people with disabilities. It deepens our insight and understanding of the ethical questions and dilemmas that this poses. In addition, the integrity and credibility of obstacles in all domains of social education is addressed.

A variety of methodological approaches are represented and contributions include both empirically based and theoretical articles. This Journal has a peer reviewing system since 2010. We are very grateful to all reviewers whose expertise contributed to the further development of the submitted articles. All members receive access to the new online version of the journal in www.feset.org. The journal is also accessible in many universities in addition to on-line journal in EBSCO database. This has the potential to bring our Journal to a much wider audience.

FESET Editorial Board 2020

From dilemma to innovation

(a way to bring students to a morally balanced decision)

Sara THEUWEN

University College Leuven Limburg (UCLL), Diepenbeek, Belgium

Abstract

In this article, we will focus on a method – called the dilemma method – we use for ethical reflection with our students. In a time where everything has to go fast and efficient, and where students want a quick solution for a problem, we learn our students to think before they act.

Dans cet article, on va se concentrer sur une méthode - le méthode du dilemme – qu'on utilise pour la réflexion éthique avec les étudiants. À une époque où tout doit être rapide et efficace, et où les étudiants veulent une solution rapide pour un problème, on apprend à les étudiants de réfléchir avant d'agir.

Introduction

When working with people, you often collide with dilemmas in which it seems that the values of one person are compromised at the expense of the values of another person (Manschot & Van Dartel, 2009).

In social educational care work, this is even more difficult because you are dealing with people in a socially vulnerable situation. Various ethical problems can be found in the field of social educational care work. Some of these problems have been treated according to social educational care work ethics for many centuries. Examples of such problems include issues of confidentiality, freedom (of choice), safety, human care... Moreover, we live in a time where everything has to go fast and efficient, while on the contrary, thinking about what you find valuable is not a quick and efficient process (Liégeois, 2009).

In our vision on profession and education (UC Leuven-Limburg, 2017), we focus on person-centered care. Person-centered care is a way of thinking and doing things that sees the people in social educational care work as equal partners. Clients and their families are at the center of decisions and we see them as experts, working alongside professionals to get the best outcome. In our study program 'Social educational care work', students prove competences at three levels (UC Leuven-Limburg, 2017a). In order to prove the competency of

'developing social responsibility' at level two, students should immerse themselves into an ethical dilemma. The competence is described in the following way:

Developing social responsibility = developing understanding and involvement in regards to ethical and societal questions, related to professional practice.

The student:

1. Compares the individuality of the profession with other disciplines
2. Analyzes public opinion in regard to social educational care work
3. Analyzes social and/or ethical issues

To learn, our students the finesse of person-centered care and to prove this competence, students start from an ethical dilemma in which they are confronted during practice placement.

The dilemma method

When students are confronted with dilemmas during practice placement, and they need to make a decision, they will often tend to act according to their gut feeling. They want to fix the problem as soon as they can and are pleased when the 'problem is solved'. They focus on the HOW (Rothfus, 2010). But when they act like that, they don't take into account that there are a lot of other questions that are left unanswered:

- WHO: there are a lot of people who are involved in this problem (clients, other social workers, the doctor, the team leader, parents...) and often nobody took the time to listen to their opinion related to the dilemma.
- WHAT: they don't analyse the dilemma: what is the problem exactly? And which information do they have to collect to completely understand the problem?
- WHEN: the student often don't know if the problem has happened before. And if there were other solutions to solve this problem in the past.
- WHY: the students (and often the professionals too) act before they think. They don't ask the question why it is a problem/dilemma.

During practice placement, they go through a step-by-step plan called 'the dilemma method'. The purpose of this step-by-step plan is to think before acting: first of all, the 'why' behind a situation is considered before coming to the 'how', to solve it. This ethical model doesn't always solve ethical dilemmas but it can be used as a tool which may provide a systematic direction to weigh and choose the

best option (for the stakeholders) to resolve the dilemma (Ghazal, Saleem & Amlani, 2014). Moreover, action is not always required when faced with a problematic situation. Sometimes, people just need to be clear and able to justify to their selves and others that what they are already doing or not doing is, from their point of view, ethically defensible. However, when it is unclear what would be right or wrong in a concrete situation, it is important to think about this situation in a structured way in order to consider the complexity of it. It may be helpful to move through the method in a linear, static way. But it is better to keep in mind that you need to be flexible and move backwards and forwards between the different steps, because you gain new insight into the situation and gradually develop your ideas in the context of the specific situation (Alzheimer Europe, 2015).

1. Step 1: look for an ethical dilemma

Moral sensitivity (recognizing the presence of an ethical issue) is the first step in ethical decision making. You can't solve a moral problem unless you first know that one exist. Problem recognition requires that students consider how their behavior affects others. Empathy and perspective skills are therefore essential. If students understand how others might feel or react, they are more sensitive to potential negative effects of their choices and they can better predict the likely outcomes of each option (Johnson, 2001).

Students must therefore look for a dilemma in which the Social educational care worker can improve his own professional actions. Some examples of dilemmas are:

- Can we give extra individual attention to one client or should this be equally divided between all clients?
- Can we limit physical contact between adults with a mental disability who live their lives as a couple or do we have to give them every freedom to get to know each other?
- Should we put a person on a strict diet because of his health or can he choose what he eats to increase his quality of life?
- Can we temporarily place young people with a mental disability in an enclosed space in order to have lunch or should the freedom of these young people be guaranteed at all times?

There are three conditions that must be present for a situation to be considered an ethical dilemma. First, there need to be an individual who must make a decision about which course of action is best. It's important that students are confronted with dilemmas that require a choice. Situations that are feeling uncomfortable, but that don't require a choice, aren't ethical dilemmas. Second,

there must be different courses of action to choose from. And third, in an ethical dilemma, there is no perfect solution: there is no right or wrong answer. The most human solution depends on the parties who are involved. That means that when other people are involved, the suggested solution could be different (Allen, 2012).

2. Step 2: time for reflection

After the students have found an ethical dilemma, they have to reflect on why they think this an ethical dilemma. Which values are compromised according to them? Why is it that they find these values so important? Are these values they consider important on the forefront because of their own upbringing or of their education? Are there fundamental human values at stake?

Self-awareness and reflection have been described as the cornerstone of professional development in social educational care work. Carper (1978, in Greene, 2017), describes self-awareness as a process of coming to know oneself. In the dilemma method, we use reflecting-in-action. This method requires students to examine their responses, experiences and feelings as they occur (Greene, 2017). They need to think about their own feelings and relate their personal responses and experiences to the dilemma with which they were confronted. According to Sarah Banks (2004), it is essential to encourage a culture of discussion and questioning amongst students. Therefore, it is important to develop 'reflexive' and committed students. Develop reflexive social educational care workers means that those social educational care workers can subject their own knowledge and values to critical analyses and they would become aware of the dominant (professional or social) constructions influencing their practice (Taylor and White (2000), in Banks, 2004).

3. Step 3: collect the values of the stakeholders (at micro, mezzo, macro level)

Often, the lack of dialogue with everyone concerned makes the dilemma quite difficult. That is why students go into communication, based on their chosen dilemma. They question all parties involved at micro level: their colleagues, the clients, parents ... Based on this, they try to find out which values and norms are important for these stakeholders in their chosen dilemma. They also reflect on their own position and their own values and standards.

Determining ethical values and norms of the stakeholders allows the students to understand what is truly at stake. Values and norms are always linked with each other. When students are only exploring the values of the stakeholders, it will be unclear how they deal with it in reality. And when students are only exploring the norms, it will stay unclear why a norm is important (Grastre, in Manschot & Van Dartel, 2009). By explicitly identifying the perspectives of the people involved,

students will collect relevant arguments concerning the dilemma and they get a summary of the most important arguments that are at stake. In this summary, they will see there will be conflicting arguments. This is not surprising: when confronted with moral problems, there will often be different visions, different arguments and different solutions (Bolt, Verweij & van Delden, 2007).

In addition, codes of ethics or a vision text of the organization in which the student is doing his practice placement sets out the relevant principles or standards to guide the day-to-day actions. A vision text defines the fundamental principles (for example respect, honesty, person-centered care...) and provides general guidance in terms of ethical and moral responsibility. It clearly outlines expected standards of behaviour (NCOSS, 2015). Because of that, the student should gain insight into the code of ethics/the vision text of the organization: how does the organization feel that professionals should act in this concrete dilemma. They also have to use the organization's vision to translate this into a concrete case study. Which values are mentioned and how does a vision text provide direction for concrete day-to-day actions?

Besides that, we also pay attention to the importance of students becoming sufficiently clear of their position as 'social educational care worker'. That's why they also have to reflect on their future professional profile to see which professional values and attitudes are relevant. In addition to consulting their own professional profile, students should also consult a professional profile of another profession related to social work. In this way they can make an objective comparison of different professions in social work and they can make a comparison between the individuality of their profession and other disciplines.

Finally, they should also look at how 'society' deals with this dilemma. They need to search for the 'ethical standards'. Ethical standards are the standards of our environment that are acceptable to most people. Students need to learn the role culture and ethical standards play in ethical decision-making (Chmielewski, 2004). Therefore, students should search for a law, a newspaper article or an opinion piece to include 'the voice of society' in their analysis. In this way the student gets a (rather limited) view of public opinion on social educational care work. Students can make use of the Human Rights, laws on privacy, freedom, professional secrecy...

4. Step 4: find alternatives

After information has been gathered and problems has been identified, values and norms have been clarified, the next step is to develop a particular course of action that will either restore formerly acceptable conditions of improve the situation in a significant way. Since there is usually more than one way to solve a

problem, it is necessary to keep open to all possible solutions (Bloisi, Cook & Hunsaker, 2007).

So this is the step where students generate action alternatives. All plausible alternatives should be investigated before settling on the most probable solution. On the basis of the collected data, the students set up a brainstorming exercise in the classroom: in groups of three to four students they talk about each other's case studies and associated values. Per value they start thinking about how they can realize this value, through small or large changes. Brainstorming is an approach for achieving high participation and increasing the number of action alternatives. To engage in brainstorming sessions, students meet in small groups and feed off one another's ideas. Brainstorming groups are encouraged to be freewheeling and radical. Through use of a non-evaluative environment that is intentionally fun, brainstorming ensures involvement, enthusiasm and a large number of solution alternatives. Brainstorming generally works well in a participative, team-orientated climate where students are comfortable with each other and are committed to pulling together toward a common goal (Bloisi, Cook & Hunsaker, 2007).

It is important at this stage, in generating alternatives for consideration, not to limit your thinking or become blinkered by ethical considerations (Robinson, 2003). Therefore, in the brainstorming exercise, students are not allowed to take into account practical and organizational limitations. These aspects will be considered once all the alternative courses of action have been generated.

It appears that most decision-makers explore very few alternatives and make decisions on limited amounts of information. Decision-makers are often quickly satisfied: they are searching for alternatives until they think they have reached the minimum level. When the first suitable alternative is found, the search for other alternatives comes to an end. This means that decision-makers often limit their information to the most convenient and least expensive solutions. It is important to learn our students to be 'maximisers' when it comes to decision-making. They need to search for the solution that will be of maximum benefit in solving the problem (Bloisi, Cook & Hunsaker, 2007).

5. Step 5: come to a solution

After this brainstorming exercise, the student - taking into account the values of all parties involved - must make a responsible choice.

This means the student makes a choice at the level of the values, and not at the level of the solutions: firstly, the student justifies which values prevail among the stakeholders. They need to consider whether or not every stakeholder has been heard. Even the best technical decision will not be workable if it is unacceptable

to the parties involved. Negative reactions to changes can create more problems than are solved. Sensitivity to emotional factors and personal values is vital in choosing a successful action plan (Bloisi, Cook & Hunsaker, 2007).

After that, the students examine which possible solutions belong to these values and which are feasible. This analysis and accompanying solution are given to the workplace as advice. The solution must be ethical: this means that it should conform to the values of the different stakeholders and it has to be considered morally right by the society. The solution must be legal and fair considering the vision/code of ethics of the organization, the ethical standards and the human rights (Bloisi, Cook & Hunsaker, 2007).

Conclusion

Through these steps, students must constantly reflect on the process that is being carried out and their own (professional) actions. By firstly considering the why questions, and not immediately implementing a solution, they learn that it is important not to immediately follow their gut feeling, but to take time to make reasonable decisions, taking into account as much as possible the values of all different stakeholders.

Based on this exercise, students then have to show how they have proven their competence of 'social responsibility development' through this process.

We notice that the students come to innovative ideas by working with this step-by-step plan. They start thinking out of the box, because they think about the solution for the dilemma at a higher level by taking other aspects beside the dilemma into account. The dilemma method is a way to bring students to a morally balanced decision and it gives the students the opportunity to become a better social educational care worker and to become a better person.

REFERENCES

Allan, K. (2012). What is an ethical dilemma? In *The new social worker*, 19(2).

Alzheimer Europe, (2015). *Ethical dilemmas faced by health and social care professionals providing dementia care in care homes and hospital settings. A guide for use in the context of ongoing professional care training*. Viewed on the 12th of October 2018, <https://www.alzheimer-europe.org/content/download/128803/803902/file/2015%20Ethics%20Report.pdf>.

Banks, S. (2004). Ethical Challenges for Social Work. In *Intervenção Social*, 29, pp. 11-24.

Bloisi, W. Cook, C. W. & Hunsaker, P.L. (2007). Chapter 12: ethical problem-solving and decision-making. In *Management and organizational behaviour*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill.

Bolt, L.L.E., Verweij, M.F. & Delden, van, J.J.M. (2007). *Ethiek in de praktijk*. Assen: van Gorcum.

Ghazal, L., Saleem, Z. & Amlani, G. (2014). Resolving ethical dilemma: an application of a theoretical model. In *Khyber Medical University Journal*, 6(3), pp. 135-138.

Green, A. (2017). The role of self-awareness and reflection in social care practice. In *Journal of Social Care*, 1(1).

Johnson, C. (2001). Chapter 7: Ethical decision making and behavior. In *Meeting the ethical challenges of leadership. Casting light of shadow*. USA: George Fox University.

Liégeois, A. (2009). *Waarden in dialoog. Ethiek in de zorg*. Leuven: Lannoo.

Manschot, H. & Van Dartel, H. (red.) (2009). *In gesprek over goede zorg. Overlegmethoden voor ethiek in de praktijk*. Amsterdam: Boom.

NSW Council of Social Service, 2015. *Ethical Frameworks. Codes of ethics and conduct*. Viewed on the 12th of October 2018, <https://www.ncoss.org.au/sites/default/files/public/resources/Ethical%20Frameworks.pdf>.

Robinson, D. (2003). *Ethics & ethical dilemmas. A technique for defining a dilemma and resolving it*. View on the 12th of October, https://eprints.qut.edu.au/1119/1/robinson_1119.pdf.

Rothfus, J. (2010). *Ethiek in de psychologie*. Amsterdam: Pearson Education.

UC Leuven-Limburg (2017). *Opleidingsvisie Bachelor Orthopedagogie*. Diepenbeek: UCLL.

UC Leuven-Limburg (2017a). *Bachelor in de Orthopedagogie. Domeinspecifieke leerresultaten*. Viewed on the 12th of October 2018, http://onderwijsaanbod.limburg.ucll.be/2017/opleidingen/n/CQ_51846457.htm.

I don't know what to call you, nor I don't know what to say...

Marie McGloin, Institute of Technology Sligo, Ireland

Abstract

The phenomenon of major inward migration into Ireland changed the dynamics of the Irish landscape during the aptly named 'Celtic Tiger' period; 12% of Ireland's population originated from outside the country. Ireland has never experienced inward migration on this scale before and therefore; it is still in the process of adapting migration policy and practice. A certain level of adaptability is also required of individuals who work with the new communities. The reality is, a number of individuals may not know how to communicate with these new communities, and they may lack the important historical knowledge and overall experience of migration. They may also have a poor understanding of the ethics of political correctness involved or required in managing and communicating with the new community which could be misleading and appear highly racist. These uncertainties may be more pronounced when working with Black people. We need to address these issues of uncertainty in a meaningful way; otherwise certain groups may encounter greater levels of vulnerability and marginalisation in Irish society.

Key Words

Ethnic minorities, Marginalisation, Vulnerability, Ethics of Political Correctness, Black

Le phénomène des grandes migrations vers l'intérieur en Irlande a changé la dynamique du paysage irlandais pendant la période de « Tigre celtique » porte bien son nommée ; 12 % de la population de l'Irlande, provenaient de l'étranger. Irlande n'a jamais connu une migration vers l'intérieur de cette ampleur avant et donc ; Il est encore en train de pratique et adaptation des politiques migratoires. Il faut aussi un certain niveau d'adaptabilité de personnes qui travaillent avec les communautés nouvelles. La réalité est, un certain nombre d'individus ne peut pas savoir comment communiquer avec ces nouvelles communautés, et ils peuvent manquer de la connaissance historique importante et une expérience globale de la migration. Ils peuvent aussi avoir une mauvaise compréhension de l'éthique de la rectitude politique impliqué ou nécessaires dans la gestion et de communication avec la nouvelle communauté qui pourrait prêter à confusion et apparaissent très raciste. Ces incertitudes peuvent être plus prononcés lorsque vous travaillez avec les noirs. Nous devons résoudre ces problèmes d'incertitude de façon significative;

...

Introduction

I was in attendance at a conference the theme of which examined and critically analysed issues that new ethnic minority communities in Ireland encounter in accessing and attempting to access higher education opportunities. One of the striking gems of information raised was the subject of racism. The dominant point of interest for this researcher was how lecturers or/and front line staff, do not want to appear racist when in communication with new ethnic minority groups either, in their role of teaching or in their administration role. The argument at this point at the conference was that it was better to stay silent and 'pretend' there was no problem having individual people from ethnic minority groups on the college campus. The main issue raised was that college staff did not know how best to deal with individual ethnic minority groups. They lack the knowledge of what was and is politically correct. How for example, do you address a Black person? Can you call them Black? Or do you 'pretend' they are not Black. Or that they are not sitting in the classroom when they clearly are... Also, how do you address 'controversial' issues among the students such as racism, Black history, slavery, or the subject of colonialism particularly, where the dominant student is Irish in the traditional sense of the Irish classroom; 5% of the class for example, may come from the new ethnic minority communities. This is now a common occurrence in higher education today. Clearly a number of participants at the conference expressed concern about issues or the ethics of political correctness and how to address these concerns. So this researcher realised that appearing racist is a major issue in higher education and racism and the impact of racism has been a concern of mine also, as I have conducted research on ethnic minorities and their educational needs in the Northwest of Ireland. Racism was one of the topics that emerged from the research data and it is important to understand the roots of racism which may provide us with the tools to identify the experience of new ethnic minority communities and how they see their world.

Complexity of racism

The issue and impact of racism is complex, multi-faceted, and according to Memmi (2000) wholly underestimated. It is also a major injustice against fundamental human rights. Ireland has never encountered major inward migration until the 'Celtic Tiger' period. This was a period of remarkable economic growth and prosperity during which time migrants were enticed to come to Ireland and work. During this period of prosperity, 12% of the population were from outside of Ireland. The economic boom ended in a major economic downturn in 2008 and at which time it was believed, that the migrant population would leave. This did not appear to occur *per se*. In the latest Census (2016), statistics show that 11% of the population are/were from outside of Ireland. The

new ethnic minority communities continue to stay in Ireland. Historically, colonisation is part of our past experience. This paper presents a number of arguments from the perspective of the 'colonised mind' and how this has a far reaching impact in society today. This paper explores the colonised experience of Albert Memmi, Franz Fanon and bell hooks and their perspective experiences of 'Blackness', oppression, identity and belonging to obtain and present a framework and platform of the origin of racism.

Albert Memmi is a world renowned sociologist's whose writings among other topics are grounded in the experiences of both the colonised and the coloniser. Memmi was born in Tunisia of Jewish descent; migrated and was educated in France, and therefore was strongly influenced by the three cultures (the Tunisian, French, and Jewish culture). Tunisia was under colonial rule but gained independence from France in 1956. Memmi was asked to leave Tunisia as he was regarded by many Tunisians as a French intellectual (he spent many years studying and working in France). Frantz Fanon also obtained a rich history of the colonised and the coloniser. He was born on the French West Indian Colony of Martinique. He encountered wide spread levels of racism directly from his time spent living in Europe. His publication *'Black Skin, White Masks'* (1967) raised the profile of Black consciousness and Black psychic around the world. This book published more than fifty years ago continues to provide a brilliant insight into how the colonised mind addresses itself. He died of cancer when he was 36 years old. Gloria Watkins uses the pen name bell hooks in honour of her maternal great-grandmother who was a slave in the American deep-south. She is an African American author and social activist with numerous publications on the experience and history of African Americans. Her work predominantly explores among other interests, the female experience of African American culture in modern society. The following underpins the philosophy of racism.

Underpinning of racist philosophy

Memmi perceives 'racism as a structure rather than an idea, a social relation rather than a feeling or a prejudice' (Martinot, 2000, xvii). This structure has four distinctive elements. First, there is an insistence on a difference, whether 'real or imaginary'. It is the 'discernment of its existence, rather than its nature or content. Racism will add what content it needs for its purposes' (Martinot, 2000, xvii). In other words, the dominant group insists that there is a difference between the two groups. Secondly, this difference is wholly negative, thirdly, this difference cannot be ignored and condemns the whole group and finally, it provides legal grounds and justification for open hostility. The racist thinks that difference is evil, 'it is not Whiteness that differentiates the White man from the Black; it is Blackness that disastrously differentiates the Black man from the

White' (Memmi, 2000, 173). This process provides social benefits and a sense of identity for one group through its condemnation of the other or what is seen as the weaker group.

According to Memmi, racist philosophy 'is an overall vision and a will to persuade, whose end is to influence people and to bring about a new order' (2000, 5). In other words, racism is about domination. This 'philosophy' can be seen to ground itself on three principle arguments, which can be summarised as follows: the first argument states that 'pure race exists' because 'meaningful biological differences exist between groups' and the second argument states that 'pure race is biologically superior psychologically, socially, culturally and spiritually' (Memmi, 2000, 5). The third argument suggests that these multiple superiorities legalised the privileges of the dominant group (2000, 6). Memmi (2000) argues that the reasoning underpinning each proposition of this philosophy is weak.

The concept of 'pure race' is a common form of generalisation; that as part of our human makeup we generalised the population of other countries from our perspective. In reality, everyone the world over, share similarities such as eye colour, height and hair colour, but no one can claim to belong to one pure race or group as such. For example 'Paris, it is said, contains few Parisians (but then, what is a Parisian?)' (Memmi, 2000, 10). It is impossible to find a group of people who can claim 'pure race'. Consequently, 'if the idea of pure race is dubious, then a racial superiority in the name of that purity makes no sense' (2000, 2). The notion of purity is that each race wants to be the best, or better than their counterpart. The concept of pure race is only a perception. Memmi (2000) points out that humans are very much the product of their particular history as they are of their ancestral heritage. They are influenced by their family, education, cultural traditions and social events; all of which contribute to each person's physical appearance.

Racism is not based in logic or reasoning. It is the common experience of a poor understanding of the stranger in our midst (Walzer, 1983). When we meet someone we do not know, we frequently act in a racist manner. We behave like this when we believe we are threatened personally and this includes threats to our security and our privileges (Memmi, 2000). Furthermore, we behave racist if we think part of our world is going to be lost even if this threat is illusory. Racism is a lived experience but it is also a widely shared social experience. Basically it is a machine that sets out to destroy the subgroup. Memmi argues that not only are the colonisers racist but the colonised are also 'against other groups more vulnerable than themselves, over whom they can exercise a compensatory power in turn' (Memmi, 2000, 32). In other words, at times we are all racist and we can all act in a racist manner. '*In almost every person there is a tendency toward a racist mode of thinking that is unconscious or perhaps partly conscious, or not unconscious at all*' (Memmi, 2000, 131).

Fanon (1967) states that colonisation has forced the Black man to liberate himself from his own colour. The Black man needs to be white to be accepted into the world; a world where only whiteness is accepted as the norm of everyday society. The Black man needs to adjust his behaviour to conform; to fit in. The Black man's sense of identity acknowledges this conformity. Everything is seen through the colour of his skin. All colonised people's souls have an inferiority complex 'created by the death and burial of its local cultural originality'; they have no history or identity or culture as a group or individually (Fanon, 1967, 18). Fanon (1967) states this has a major personal impact:

...I begin to suffer from not being a white man to the degree that the white man imposes discrimination on me, makes me a colonized native, robs me of all worth, all individuality, tells me that I am a parasite on the world, that I must bring myself as quickly as possible into step with the white world (Fanon, 1967, 98).

So the whiter the individual becomes, compels 'the white man to acknowledge that I am human'. The black man confronts this dilemma constantly; 'turn white or disappear' (Fanon, 1967, 100). In essence, Fanon argues that he is a slave 'not of the "idea" that others have of me but of my own appearance' (1967, 116). Fanon maintains that is how the Black person sees himself and how the world or white man sees him; and that is, 'through the colour of his skin'. Black and White are two poles apart in one world. The personal and private impact of this experience is almost impossible to overcome. Fanon (1967) states the Black man is a slave to his 'own appearance' and the individual colonised Black man needs to liberate himself from his skin colour which is an overwhelming concept of self-acknowledgement. He concludes that he has one remaining 'Right'; 'that of demanding human behaviour from the other' (Fanon, 1967, 229). This message reminds us of the importance of humanity and the depth of humanity we need to seek.

Further examination of the concept of racism

On further examination of the concept of racism, it shows that there is a conflict between the dominant group and the 'subgroup'. This means that the subgroup does not belong nor become an equal member of the dominant group. It is not only about differences between groups; it is when this difference implies negativity. The act of racism generates a wholly negative image of the subgroup. Racism on the one hand, is a degrading act that ensures the subgroup is stigmatised while on the other hand, the dominant group gains privileges. From the colonialist's perspective, the colonised are poorer and regarded by the coloniser as backward. Racism thrives on corruption, power and privilege in the

colony. The difference of superiority is the main component of racism; this is racism. The racist thinks that difference is evil. It is also driven by fear, and 'fear leads to aggression, aggression engenders more aggression' which in turn provokes more fear; and the fear is that the dominant groups will lose something of value (Memmi, 2000, 96). The following defines the origin of racism:

Racism is a generalizing definition and valuation of biological differences, whether real or imaginary, to the advantage of the one defining and deploying them, and to the detriment of the one subjected to that act of definition, to the end of justifying (social or physical) hostility and assault (Memmi, 2000, 184).

It is also imbedded in our culture, our thinking, parental advice, cultural norms, in the education system, on the streets, in the media and in officialdom. Racism is also an institutional fact; those that are racialised are outsiders; second-class citizens marginalised from mainstream society. They are vulnerable people. They do not belong. Racism is beneficial to racists. 'The racist gravitates by instinct to the most oppressed' (Memmi, 2000, 135), or the weakest human beings.

The outsider is regarded as the weak link in the human chain but racism occurs within all societies and cultures when we target someone more downtrodden than ourselves. More importantly, the outsider can generate huge anxieties within the main culture. The dominant culture does not trust the subculture; nor do they like them. They are condemned in advance. They are perceived as a danger as they may want to dominate us. This concept of danger, whether real or imagined, provides the dominant culture with the tools to protect their group and if necessary, attack the subculture.

The reality is that racism runs so deeply in our psychic that we must become more conscious of racism within ourselves. We need to show empathy; to put oneself in their place, to see life from their eyes. Memmi suggests that all forms of domination need to be addressed to combat racism. Otherwise, giving racism a 'foothold means to augment the bestial part in us and in other people, which is to diminish what is human' (Memmi, 2000, 163) and it is endorsing fear, injustice and violence. Undoubtedly, racism is a complex issue. Our history of humanity is steeped in colonialism and slavery; this history has been embedded deep in our psychic both, for the coloniser and the colonised. This may influence how we nurture different cultures now and in the future.

The root of racism lies in how it will affect us and our environment and its impact on our lives. In addition, if an individual is condemned; his group is also condemned and the process is unstoppable in that, the people are left so degraded that they are hardly thought of as human. The end result is that the

subgroup believe they are truly unworthy and accept the conditions of their lives; they are subhuman. It is an oppressive beast and a new form of slavery. The startling reality is that racism destroys the heart of the community, marginalises groups of already vulnerable people and keeps them on the edge of society, at a greater risk of poverty. It is dehumanising. It can also result in a divided society and may ultimately lead to social unrest in Ireland in the future, as has been the experience of communities in Britain, France and America.

Concept of White Supremacy

From an American perspective, the African American sociologist bell hooks states the term 'white supremacy' has replaced the term racism in the exploitation of Blacks in America (hooks, 1989). This term ensures that Americans who are Black maintain the racial hierarchy of 'white supremacy' because they are being socialised in the values and attitudes of white supremacy (hooks, 1989, 113). Black Americans have processed and internalised these negative feelings from their White counterparts. The media in particular, re-internalises this message that racism lies with Black people. hooks (1995) cites two such examples. The first example is *Law and Order*, which is a television series. The episode in question showed a White Lawyer telling a Black woman that 'if you want to see the cause of racism, look in the mirror'. This according to hooks (1995) is sending the message that the subordination of Black people is necessary for law and order. The second example is the beating of 'Rodney King' (hooks, 1995), King was seen as a threat to White people and White people 'were merely keeping the peace' (hooks, 1995, 112); and accordingly, this is how White Americans rationalised and internalised this scene (hooks, 1995, 122).

hooks (1995) tells us that thinking about race and racism is a hurtful experience because you are powerfully reminded of the supremacy of organisations which are part of everyday life in America. Each and every day, you are reminded you are Black; White supremacy has colonised Black Americans (hooks, 1995). They have learned that they are second-class citizens particularly through the education system but also, on the day to day basis that they barely acknowledge it any more. 'Mass media continually bombard us with images of African Americans which spread the message that we are hopeless, trapped, unable to change our circumstances in meaningful ways' (hooks, 1995, 57). It is easy therefore, to assume that they are victims. A sense of loss and disempowerment was felt at the time of the assassinations of Black political leaders (Martin Luther-King and Malcolm X to name two). Despair and hopelessness are central to a psychology of victimisation. It was during the militant '60s that Black people thought they had achieved equality but a 'more insidious colonization of our minds began to take place' (hooks, 1995, 110); the mass media reinforced the inferiority of Blacks. This underpins the power of White supremacy; another powerful reminder of White power.

Equally importantly, the television continues to reinforce White American values, beliefs and norms of American society. This constant presence in effect, changes our mind-set and undermines our worldview (hooks, 1995). White Americans are also being socialised to a certain degree on a daily basis to accept racist assumptions; they are not aware of this and therefore, think they are not racist. Yet the fact remains that Black people have no alternative worldview to celebrate their American blackness, or Black identity (Hooks, 1995). Black people all over the world encounter 'white supremacist oppression' which results in exploitation, resistance and struggle. 'The first pain wounds us, the second pain helps heal our wounds' (hooks, 1995, 184). The impact of a racist attack is much further reaching than one thinks; it is far deeper and can have a major impact on 'people's self-esteem, their confidence and even their sense of place in society' (Mann-Kler, 2002, 68). There is a world out there where racism does not exist. hooks (1995) has experience of building and living in diverse communities where racism is non-existent. There are communities of people 'from all walks of life, all races, who are fundamentally anti-racist in their habits of being' (hooks, 1995, 271); we could learn from their experiences, and further develop a more in-depth concept of multiculturalism.

Concept of multiculturalism

According to Parekh (2000), almost all societies are multicultural in that, they are made up from many cultures. When we think of cultural diversity as a form of positive creativity, as against the political sense of the development of mankind, the concept of multiculturalism becomes proactive. People are deeply shaped by their cultural identity and understand the world through this identity. 'No culture has the right to impose itself on another culture. However, one culture can learn from another and vice versa if one is open to hearing the other' (Parekh, 2000, 337). Other cultures can positively influence our experience of life. Humanity has taught us to believe that the way we think is perfect but when analysing this, we realise we are not perfect in our ways, and we can learn from other cultures. A common sense of belonging is the vocal point of a multicultural society within a shared sense of commitment; belonging is a sense of 'acceptance' (Parekh, 2000). Currently, no country has successfully integrated multicultural policy to include unity and diversity, as the preoccupation of cultural homogeneity still dominates and prevails, and prevents the equality philosophy of accepting diversity.

Racism and Ireland

In Ireland, racism is steeped in a balance of unequal power relations and the Irish concept of race. The people of Ireland were regarded as the 'Black Irish' at a certain point in history, which made them both the insider and the outsider group (Garner, 2004). Lentin and McVeigh (2002) suggest that Ireland is influenced by the ideology of America and Britain; by the power that these two countries hold

and their worldly views. The Irish have established themselves in America and this is displayed by St Patrick's Day celebrations but they are still on the periphery of American society. But because they are White and European, they have more power than Blacks. The Irish are both racist and have been the victims of racism through colonisation and imperialism (Lentin & McVeigh, 2002). Lentin (2002) suggests that racist problems are negatively rooted in the memories and long history of Irish emigration. Britain also favours Ireland with regard to other countries previously under British rule. The Irish have repeatedly been given special privileges of access compared to the citizens of Commonwealth countries who are mostly Black (Lentin & McVeigh, 2002).

The Irish tend to associate racism with Black people which is highly dangerous as it suggests Black people cause racism (McVeigh, 1992). The Irish unconsciously observe British racist behaviour and follow suit. British imperialism also influences Irish Protestants who have strong links with Britain. There is also the Protestant/Unionism and the Catholic/Nationalism racist divide called sectarianism. Travellers are identified as the symbolic 'other'; they do not belong to the community. They are seen as a threat to the community. They are regarded as 'deviant' because of the nature of their lifestyle; they do not conform to society's norms (McVeigh, 1992). The Irish population in general, do not associate racism with Travellers because they see them as the deviant group in Irish society.

The new ethnic minority community are seen as a threat to the existing national culture and identity to which they will never belong, because they are different; they are classified as 'outsiders' (Walzer, 1983). Ireland has little historical experience of dealing with cultural diversity; the general concept of cultural diversity and what it means is very weak in Irish society. Moreover, immigration and integration policies and practices are often contradictory. Policy dictates different rights and entitlements according to one's status. In general, the population of Ireland are unaware of the history and experience of colonisation and the colonised, and of racist issues within the Black/White divide. During the 'Celtic Tiger' period; the fact that new ethnic minorities were enticed to come and work in Ireland is not widely nor publically acknowledged. The Irish population are mostly unaware of this fact.

New ethnic minority communities

Numerous ethnic minorities took jobs that the Irish were unable to fill during the economic boom; even though many were highly skilled in their country of origin. The jobs were usually in low-skilled, low-paid employment such as the service sector. The assumption at the time was that once the jobs were complete; the migrant would leave *per se*. This phenomenon did not transpire. Irish people generally lack knowledge on ethnic minority issues on a global scale and lack knowledge on the root or history of racism. Immigration and integration policy

and practice often contradict each other because immigration policy can restrict entry into the country and frequently restrict rules around residence. This can classify groups of ethnic minorities as outsiders because of designated policy and practice and reinforces this idea that they do not belong; nor deserve public resources which they contribute to. These concepts result in different forms of racism impacting various groups in society. State racism that problematizes and inferiorizes 'the other', are effectively shaped by official policy and practice. Policies marginalise significant numbers of ethnic minorities and is effectively shaped by official policy and practice. Policies that marginalise significant numbers of ethnic minorities from mainstream society is disturbing (Fanning, 2011). Ethnic minorities who remain in low-paid employment remain at risk of poverty; segregation and marginalisation is already occurring. The fact remains people migrating to this county have access to different rights and entitlements, which is habitually dependent on their legal status, visa status and country of origin. This means certain groups have restricted legal rights and entitlements; while other groups have almost no rights or entitlements; including lack of access to higher education opportunities, even though they contribute to these services through their taxes. In effect, these groups are categorised by the State as being outside the remit of the Irish legal and social system (Fanning, 2007). This is a major fundamental human right and a major social justice issue.

Conclusion

The new ethnic communities have been contributing to the Irish economy and will continue to contribute to the economy. Managing policy on inward migration is undoubtedly one of the more important social issues that the country will encounter over the coming decades (Houses of Oireachtas Integration Policy Statement, 13 December 2007). Issues such as the marginalisation of ethnic minorities, racism, social exclusion, and intolerance are so important to the overall management process. Nevertheless, racism is a particular and dominating issue that warrants major understanding and debate in Irish society. Memmi's (2000) concept of racism is steeped in a sense that one group of people are superior in every way to another group. Fanon's theory is based on Black consciousness and psychic, and on the oppressive feeling of inferiority. hook's theory is grounded in 'White Supremacy' and racism, among African Americans and how this impacts identity. All three theorists agree that there is a major Black/White divide which is oppressive and racist, and impacts identity and belonging. It is essential to investigate and actively and publicly debate these concepts of the impact of racism, so that we can create a definitive understanding of the historical concept of racism and its impact on the experiences of Ireland's new ethnic minority communities. It is vital for future social cohesion to challenge racism in Irish society.

Bibliography

Fanning, B. (2007) 'Racism, Rules and Rights'. In Fanning, B. (ed.) *Immigration and Social Change in the Republic of Ireland*. Manchester: Manchester University Press.

Fanning, B. (2011) *Immigration and Social Cohesion in the Republic of Ireland*. Manchester: Manchester University Press.

Fanon, F. (1967) *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.

Garner, S. (2004) *Racism in the Irish Experience*. London: Pluto Press.

hooks, b. (1989) *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. South End Press.

hooks, b. (1995) *Killing Rage: Ending Racism*. New York: Henry Holt and Company.

Houses of Oireachtas. Integration Policy Statement, 13 December 2007. Houses of Oireachtas.

Lentin, R. (2002) 'Anti-racist Responses to the Racialisation of Irishness: Disavowed Multiculturalism and its Discontents'. In Lentin, R. and R. McVeigh. (eds) *Racism and Anti-Racism in Ireland*. Belfast: Beyond the Pale.

Lentin, R. and R. McVeigh. (2002) 'Situated Racisms: A theoretical Introduction'. In Lentin, R. and R. McVeigh. (eds) *Racism and Anti-Racism in Ireland*. Belfast: Beyond the Pale.

Mann-Kler, Deepa. (2002) 'Identity and Racism in Northern Ireland'. In Lentin, R. and R. McVeigh. (eds.) *Racism and Anti-Racism in Ireland*. Belfast: Beyond the Pale.

Mc Veigh, Robbie. (2002) 'Is there an Irish Anti-racism? Building an Anti-racism Ireland'. In Lentin, R. and R. McVeigh. (eds.) *Racism and Anti-Racism in Ireland*. Belfast: Beyond the Pale.

Memmi, A. (2000) *Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Memmi, A. (2003) *The Colonizer and the Colonized*. London: Earthscan Publications Ltd.

Parekh, B. (2000) *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave.

Walzers, M. (1983) *Spheres of Justice: A Defence of Pluralism and Equality*. US: Basic Books.

ETHICAL CONFLICTS IN WORK WITH PERSONS AFFECTED BY SEVERE MENTAL DISORDER AND INTELLECTUAL DISABILITY

Pilar QUEJIDO-MOLINERO.¹ University of Lleida, Lleida, Spain.

Xavier MIRANDA-RUCHE.² University of Lleida, Lleida, Spain.

Abstract

The changes that have occurred in recent decades in society have led to the emergence of new ethical dilemmas in socio-educative work. The concern here is the principle of self-determination of persons with severe mental disorder and intellectual disability. From the fields of Social Education and Social Work, it is necessary to approach such dilemmas with the implementation of effective and integrative practices that respect the fundamental freedoms established by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. For this purpose, we present two methodologies (supervision and ethical reflection space) used to solve two cases occurred in real intervention contexts.

Keywords

Convention on the Rights of Persons with Disabilities, ethical reflection space, supervision, self-determination, ethical conflict.

Résumé

Les changements apportés au cours des dernières décennies dans la société ont conduit à l'émergence de nouveaux conflits éthiques dans le domaine de l'intervention sociale. Parmi ceux-ci, celui qui nous occupe dans cet article est lié au principe de l'autodétermination des personnes atteintes de troubles mentaux graves et de déficiences intellectuelles. Dans le domaine de l'éducation sociale et du travail social, il est nécessaire de prendre en charge ces conflits en mettant en œuvre des pratiques efficaces et inclusives respectant les libertés fondamentales établies dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées. En ce sens, deux méthodologies sont exposées (la

supervision et de la réflexion éthique) utilisées pour résoudre deux cas survenus dans des contextes d'intervention réels.

Mots-clès:

Convention relative aux droits des personnes handicapées, espace de réflexion éthique, de supervision, d'autodétermination, de conflit éthique.

pquejido@geosoc.udl.cat / xmiranda@geosoc.udl.cat

Address: Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social. Universitat de Lleida. Avinguda de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida (Espanya).

Introduction

We are witnessing a paradigm shift regarding the decisions that persons with severe mental disorder (SMD) and intellectual disability (ID) can make. This change means we should listen to the voices of those affected and consider, not only their ability to make decisions, but help them to discern and provide the necessary support for them to make those choices.

This shift of paradigm has been caused, among other things, by the emergence of the Other, the different, with their own claims regarding their rights. One of the changes that the end of the century has brought is the still ongoing emergence of the “others”, the evidence that others different to us exist and they are willing to claim their otherness, their differences, and their right to live their lives with those differences, to enjoy their rights to the full (Canimas, 2010).

The new paradigm has been institutionally confirmed by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, passed in 2006 by the General Assembly of the United Nations and ratified by Spain in 2008. Article 12 of the Convention describes the conditions required to guarantee persons with disabilities the right to equality before the law, without distinctions between physical or intellectual disability.

The implementation of the Convention brings about complex and difficult situations in residential care centres working with persons with SMD and ID, because it can cause anxiety feelings in the families as well as contradictions among the professionals.

To understand these difficulties, it is important to take into account the evolution of the assistance and care of persons with SMD and ID in Spain. The first care services for persons with ID were only created in the decade of the 1980s, thanks to the efforts of the families. Until then, there was not any established social care for them, other than the hospitalization in psychiatric hospitals.

The parents did a very significant task, giving visibility and dignity to a situation that had been hidden until then. It became essential to rescue these persons from ignorance and neglect and, in this regard, a protecting and well-intentioned paternalism was occasionally exercised.

Nowadays the residential centres make an effort to respect the right of persons with SMD and ID to self-determination on their own lives. These efforts are laudable but managing the difficult situations they bring causes anxiety among professionals.

Methods of intervention and cases

We expose below two methodologies to approach such ethical conflicts and seek solutions that arise from the working team. Both of them have been implemented by the authors in real intervention contexts. In each of these methods we show a concrete situation, its development and final approach, following the principles of narrative ethics. This method emphasises three dimensions: personality, relationships and community (Banks & Nohr, 2014).

Supervision

The first case exposed took place in a residence in which 30 persons with SMD were living. The residence was managed by an interdisciplinary team formed by social educators, psychologist, social worker, occupational therapist and assistants. The centre provides home, food and psychosocial assistance to the residents. Admissions are normally due to aging or decease of the residents' parents or due to a lack of conditions that ensure the cohabitation with their family. As long as it is possible, and if the residents show the needed conditions, they live in a supervised apartment, with more autonomy than the residence.

Every resident has a reference professional who looks out for his/her global vital situation. There are regular supervision sessions involving the entire team (15 professionals), plus the supervisor, who is an external professional. Supervision allows professionals to describe, understand and develop ethical conflicts that generate difficulties in the team. The aim is to interpret and seek appropriate interventions.

The case we expose presents a situation where the fears of the professionals and the recognition of self-determination as a right are the main axes. A dilemma arose when a couple of residents, who had started a romantic relationship, requested to share a room. The reaction of the families of the residents influenced the approach to the situation.

The couple is formed by Simón and Raquel. Simón is 50 years old and has been living in the residence for 7 years, with occasional admissions at the psychiatric hospital. He suffers from schizophrenia, which is relatively well controlled, but affects his ability to lead an independent life. His parents have deceased. Raquel has a borderline personality disorder and she has difficult relations with the other members of the residence due to her explosive personality. She has lived in the residence for 3 years, she is legally incapacitated and her legal guardian is her sister.

They have been in a sentimental and affective relationship for 6 years. There was already an occasion when the team suggested the possibility of the couple living more independently in an apartment, but it was not possible due to a relapse of Simón and the strong opposition of Raquel's sister.

There are single and double rooms in the residence, segregated by sex. Simón and Raquel ask to share a room as a couple. Although the team had already discussed the possibility of a room for couples, this discussion always took place in abstract terms. It is now, with a specific couple asking for it explicitly, where the fears appear: *"This couple is explosive"*.

During the supervision session, the debate revolves around the contradiction between respecting the self-determination of the residents and at the same time protecting them from situations that the professionals define as stressing. The fears that rise up among the professionals are:

- Fear of a relapse due to stress, especially of Simón.
- Conflicts within the couple (they fight very often). Pressures from Raquel's sister.
- Isolation and hostility to the rest of the residents.

These fears lead part of the team to propose certain conditions to access the room, based in the peaceful cohabitation with the rest of the residents. It is at this point where an interesting debate arises about the room as a right or the room as a reward associated to certain behaviours.

The case is finally contemplated as a possibility to approach Raquel from the understanding of her frustration for not fulfilling her plans of living independently as a couple.

From the awareness and development of all these fears, the team decides to give access to the room as a right, with no additional conditions than for any other member of the residence. The team establishes a family work plan to make Raquel's sister aware of the importance of her support.

Ethical reflection space

The Committee of Social Services Ethics of the Generalitat de Catalunya (Catalan regional government) (2011) promotes the creation of Ethical Reflection Spaces in Social Intervention Services (ERESS). Their main aim is to incorporate this perspective in the daily professional practice.

The ERESS are created to analyse and provide guidance on the resolution of ethical problems that may arise during the intervention, and their final goal is to improve the quality of the assistance of the service users, the promotion of ethical values and the good practices in the care provided.

The ERESS are created voluntarily and by agreement of the decision-making bodies of the centres where they are implemented. They have an interdisciplinary character and are at the service of its participants.

The participants need a basic training in ethics or the commitment of acquiring it in a reasonable period of time. They also commit to preserve the confidentiality of the information they access for being members of the ERESS.

The second case we present takes place in an institution for persons with intellectual disability. This centre provides services to take care of all vital aspects: residence, labour integration, rehabilitation, leisure, etc. It is located in a small town of 15.000 inhabitants.

It is important to note that the institution was created in 1975 thanks to the initiative of parents of persons suffering from ID. They maintain nowadays an active role within the organization and its functioning. It is worth noting as well that the organization's culture is strongly based in the protection and paternalism in all aspects of the daily life. The institution counts currently with a staff of more than 120 employees.

The Ethical Reflection Space was created approximately 5 years ago, and counts with the participation of professionals belonging to all the positions in the centre (therefore, families are also represented), and with the persons who present the problematic situation. They are coordinated by an external advisor trained in ethics. Meetings are held regularly every three months, and can be held exceptionally if needed.

In every meeting a team presents (at their own request) a situation that poses an ethic conflict. The problematic situation is analysed jointly and in a deliberative way. Possible approaches to its resolution are raised. Actions undertaken are evaluated at subsequent meetings.

The case hereby presented poses a situation where persuasion without manipulation allows the application of the principle of self-determination. It is the refusal of a resident with ID to be hospitalized to go through medical tests.

The person of this case is Pedro. Pedro is 48 years old and has a moderate intellectual disability. He lives alone since the decease of his mother two years ago. He does not have siblings and his only family bond is a very old uncle who communicates with him occasionally. Since her mother died, his hygiene and care conditions have worsened notably. He has debts and is not able to manage his economy. His aspect is not healthy and he has experienced a very important weight loss. Due to the difficulties to find an ordinary job, he finally seeks assistance at the working centre of the institution, where he starts a job.

At a certain point, Pedro takes a medical examination and is diagnosed a diabetes that needs to be treated at the hospital. The doctor points out the gravity of the situation. Pedro refuses to be admitted to the hospital claiming he has very bad memories in there because it is where her

mother died. He also explains that he fears for the security of his house when he is not at home. The family doctor does not consider appropriate that he works at the centre because he may suffer fainting, and therefore processes a sickness leave. However, Pedro keeps going to work, because the workshop is his only source of social relationships.

Pedro is offered help and support for the hospitalization, but he keeps refusing it. Being afraid that his situation worsens, the professional team asks for an evaluation for his incapacitation, which could force his admission to the hospital. Nevertheless, the team is uncomfortable with this decision because they do not think it is the appropriate solution. Therefore, they are stuck in this situation.

The team of the special work centre presents the situation at the ERESS with the following questions:

- In legal terms they are acting correctly but, is their decision ethically correct?
- What to do when a person does not want to accept help but there are concerns that he/she is aware of the seriousness of the situation?
- How to manage a situation where respecting the autonomy can mean respecting the right to make the wrong choices?

The ERESS starts a deliberation posing the dilemmas associated to this case: how to respect without abandoning and how to help making decisions without manipulating. It is obvious that Pedro needs support to make a decision; it must be ensured that he has all the information needed, true and adapted to his cognitive capacity to be able to make his choice consequently.

Therefore, the dilemma is not between doing something or not, but rather within the possibilities of intervention, which one can be more correct? Pedro's voice is added to the reflection space in order to understand his refusal to the hospital. His mother was hospitalized there and died, and this frightens him strongly. On the other hand, he is integrated in the centre, he feels supported, he really likes it there and he is afraid of losing a situation that he considers positive. And finally, he has an irrational fear to lose his house if he stays too long at the hospital. Pedro has cognitive difficulties to understand the consequences that not taking the medical tests can have for his life.

With all these circumstances, the team tries to approach him from a healthier aspect, rather than threatening or manipulating him. There is a supervisor at the institution, Olivia, who has a very good relationship with Pedro. She knows him since they were kids because they were neighbours, and Pedro holds her in high esteem. So far there have been several professionals intervening in the case, and now the team suggests centralizing in Olivia all the information, so she can be the one to take

care of the counselling. With this decision they try to avoid the pressure feeling that Pedro is currently experiencing.

The evolution of the case was that Olivia was implied in the situation, she offered Pedro counselling and listening without judgement. She provided true and appropriate information and persistently offered her support and the institution's for the hospitalization. In approximately one month, Pedro accepted to be admitted to the hospital and he was correctly diagnosed. The centre supported the hospitalization with care and hospital visits and nowadays Pedro follows his treatment correctly.

Conclusions

The professionals of social intervention find ourselves in a transition process in our practices and our manners of relation with the people we assist. We come from a paradigm where we made decisions about them, and we move forward to a different one, where we make decisions with them. This change poses new conflicts and dilemmas which have to be approached with deliberative and reflexive methodologies. This is the way it has been approached in the two cases presented. In the first one, the supervision brought to light the appropriateness of respecting a legitimate decision when the affected persons have the capacity to understand it, even when that can bring an unstable scenario for the professionals. In the second case, the ethical reflection space made it possible to call off a coercive practice such as the incapacitation and to start a persuasive intervention that allowed sorting out the risky situation the person was facing.

REFERENCES

- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el Trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Banks, S., & Nøhr, K. (2014). *L'etica in pratica nel servizio sociale. Casi e commenti in prospettiva internazionale*. Trento: Erikson.
- Braidì, G., & Cavicchioli, G. (2006). *Conoscere e condurre i gruppi di lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Butler, J. (2008). *Vulnerabilitat, Supervivència/ Vulnerability, Survivability*. Barcelona: Breus CCCB. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- Canimas, J. & Pereda F. X. (2010). *Practica l'ètica dels serveis socials*. Campus Arnau d'Escala [online]. Available at: <http://www.campusarnau.org/publicacions/practica-letica-dels-serveis-socials/> [Accessed 26 January 2018].
- Montinari, G. (1999). *La malattia istituzionale dei gruppi di lavoro psichiatrici*. Milano: Franco Angeli

- United Nations General Assembly (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geneva: United Nations.
- Vilar, J. & Riberas, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la Educación Social y el Trabajo Social. Retos en las políticas de formación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), pp. 1-27.

L'éthique dans le travail social en France à l'ère de la dématérialisation

Dr ROGER NOUTCHA

ECOLE SUPERIEURE EUROPEENNE DE L'INTERVENTION SOCIALE DE STRASBOURG

ESEIS - STRASBOURG, France

Introduction

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi les effets de la dématérialisation des démarches administratives sur l'éthique dans le travail social. Le point de départ de cette recherche par d'un fait banal. En accompagnant un parent à la Caisse d'Allocations Familiale de Strasbourg pour faire une demande d'aide sociale en ligne et une déclaration annuelle des ressources CAF, j'ai observé que les usagers étaient invités à utiliser les ordinateurs mis à leur disposition pour effectuer leurs demandes. J'ai ainsi constaté, qu'à la place des travailleurs sociaux qui accueillaient, et développaient une relation d'aide avec les usagers, les ordinateurs étaient désormais mis à leur disposition pour instruire ou suivre les dossiers.

Le second constat découle d'un rendez-vous à la Caisse Primaire d'Assurance Maladie de Strasbourg. Dans l'attente de mettre à jour ma carte d'assurance maladie à la borne prévue à cet effet, je constate qu'une dame âgée d'environ 70 ans rencontre des difficultés à se servir de l'ordinateur pour éditer une attestation de sécurité sociale. Dans la salle d'accueil qui dispose d'une dizaine d'ordinateurs, il n'y avait que deux agents de la sécurité sociale à la disposition des usagers présents. Voyant que ces deux professionnels étaient très occupés, je me suis permis de proposer mon aide à cette dame afin qu'elle puisse éditer son attestation. Avec cette nouvelle organisation des démarches administratives, l'on s'achemine vers une absence quasi totale de l'interlocuteur physique que pourrait être le travailleur social et de rôle d'accueil, d'écoute, d'orientation, bref, de relation d'aide avec la personne nécessiteuse. En outre, ne pourrait-on pas voir disparaître avec cette réorganisation ou robotisation l'un des éléments fondamentaux du travail social qui serait la relation.

Ces observations orientent cette recherche vers la question suivante : En quoi l'innovation sociale du fait de la dématérialisation des services administratifs

dans le champ social, joue t-elle un rôle dans l'éthique des travailleurs sociaux en France ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous allons tout d'abord, définir l'éthique professionnelle dans le travail social et la dématérialisation, puis présenter l'outil méthodologique utilisé afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les représentations sociales que les professionnels du social et les bénéficiaires ont de cette dématérialisation des services administratifs sont partagées.

L'outil méthodologique utilisé dans le cadre de ce travail est de type qualitatif. Il s'agit des entretiens semi-directifs réalisés auprès des travailleurs sociaux et des usagers du secteur social. L'analyse de ces entretiens viendra nous éclairer sur cette problématique de la dématérialisation des services administratifs du social.

I Les enjeux liés à la dématérialisation des services administratifs du social

Selon de dictionnaire Larousse, la dématérialisation signifie « *rendre immatériel quelqu'un ou quelque chose, le dépouiller de sa manière concrète* ». Elle consiste en d'autres termes en « *la transformation d'un document ou d'un flux de document papiers, ainsi les traitements qui lui sont appliqués, en documents, flux et traitements numériques. Autrement, la dématérialisation consiste à remplacer les supports d'informations matériels (souvent papiers) par des fichiers informatiques* » (Diatta, 2017). Faisant suite à cette définition, on se rend compte qu'un certain nombre d'avantages est alloué à la dématérialisation ; il s'agit du gain économique en rapport avec l'économie du papier, l'archivage des documents dématérialisés qui semble plus simple et moins encombrant L'on peut noter entre autre le gain en temps, et un traitement statistique plus efficient ainsi que sa traçabilité.

Malgré ces avantages que nous qualifierons d'administratifs, nous avons lors de l'enquête réalisée, noté un paradoxe, du fait des inconvénients actuels de cette dématérialisation sur l'éthique dans le travail social en matière de relation d'aide.

II L'Éthique professionnelle

L'éthique professionnelle peut être analysée comme un ensemble de valeurs qui étayent les pratiques professionnelles et qui leur donnent du sens. Parmi ces valeurs, certaines sont produites par la profession et délimitent ce que le professionnel doit respecter ou s'interdire de faire pour accomplir son travail

en harmonie avec les missions qui sont les siennes. Le plus souvent, l'éthique professionnelle est intériorisée et constitue, avec les valeurs subjectives, la conscience professionnelle. Quelle que soit la profession, la représentation du travail bien fait est au cœur de cette conscience professionnelle. Cette conception de l'éthique développée par Melchior (2011) est au centre des postures des travailleurs sociaux et des valeurs du travail social. Or, ce que l'on a pu constater c'est que la dématérialisation des services administratifs, dans une mesure, ne met plus en "jeu" cette question liée à l'éthique, du fait de la non rencontre entre le professionnel et le bénéficiaire. En fait, l'éthique devrait apparaître comme une invitation à l'action qui vise à mettre l'utilisateur ou la personne nécessiteuse au cœur de l'action. Or, que ce soit à l'accueil de la Caisse d'Allocations Familiales ou à la Sécurité Sociale, la personne nécessiteuse n'entre pas en relation avec le professionnel ou l'agent d'accueil qui peut l'orienter vers le service requis. Cadieu (2014) inscrite dans la conception de l'éthique précise que « l'éthique professionnelle, est une invitation à l'action ». D'où la question suivante : la dématérialisation des services administratifs invite-t-elle à l'action dans la mise en relation des personnes nécessiteuses qui ont des difficultés avec l'outil informatique et le professionnel ? Ce qui pose la question de l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux.

L'éthique des travailleurs sociaux est constituée de valeurs essentielles qui forment le socle de leur identité, et dans le respect desquelles ils entendent effectuer la plupart de leurs activités. Il s'agit de permettre à l'utilisateur de reconquérir son autonomie dans une relation d'aide, et d'assurer sa protection sur la base des principes des droits de l'homme et de justice sociale. comme l'affirme Bouquet (2003), « *Le professionnel du travail social œuvre pour le changement social, en résolvant des problèmes de relations humaines, d'autonomie et de liberté des personnes en vue d'améliorer leur existence. Le travailleur social intervient au point d'interaction des personnes et de leur environnement, en utilisant les théories du comportement et sa connaissance des institutions sociales* ». En nous appuyant sur ces propos l'on se rend compte que l'éthique, qui passe par la relation d'aide, connaît une certaine mutation. En fait, certains travailleurs sociaux ne sont plus en face à face pédagogique avec les usagers du fait de la dématérialisation des services administratifs. Cela questionne la manière dont le travailleur social œuvre pour l'épanouissement des usagers sans au besoin les rencontrer, sans au mieux réaliser un entretien avec eux, pour comprendre mieux leurs

problématiques, afin de structurer avec eux un meilleur accompagnement social et(ou) éducatif.

Ce questionnement met en exergue le problème crucial de la mutation au sens de Morin (2002) que connaît le secteur social, par le biais de l'introduction des nouvelles technologies dans le travail social. En effet, l'auteur analyse les effets des mutations dans la société. Ainsi, lorsqu'apparaît une rupture à l'instar de la dématérialisation des services administratifs, cela entraîne une mutation de la conception du travail social dans le champ social par exemple. Le rôle de l'accueil et de l'orientation dévolu à l'accueil pour une meilleure prise en charge de la personne nécessiteuse bute sur la non connaissance ou la méconnaissance de l'outil informatique ou de sa maîtrise et usage par ces personnes. Ce qui, à notre sens, au lieu d'être un gain de temps, apparaîtrait plutôt comme une perte de temps pour les personnes maîtrisant peu ou pas le fonctionnement de ces machines. A ce titre, l'absence de la rencontre ne facilite pas le début d'une relation d'aide entre la personne nécessiteuse et la personne qui est censée structurer l'accompagnement social et ou éducatif de la personne nécessiteuse. Cette dématérialisation faciliterait-elle cette relation d'aide ? Pour répondre à cette question, il importe de découvrir ce qui se cache derrière ce terme qui relève plus des nouvelles technologies que du travail social.

III Les obstacles liés à la contrainte

Les contraintes observées par la dématérialisation des services administratifs dans le champ du social entraînent une exclusion des publics en difficulté, et une relation d'aide liquéfiée. C'est un avis largement partagé par certains intervenants sociaux que nous avons interrogés dans le cadre de ce travail. Pour Victor C., Assistant de Service Social à la Caisse Primaire d'Assurance Maladie à Strasbourg, « *la dématérialisation des services administratifs, doublée de la l'informatisation du travail social, est venue changer notre travail. Hier, notre travail était basé sur la relation, aujourd'hui, l'ordinateur nous éloigne du contact avec les usagers* ». En effet, ces professionnels s'inquiètent d'une situation où le numérique et les services dématérialisés incarnent un facteur supplémentaire d'exclusion des publics fragiles. Il s'agit ici d'une posture idéologique qui traduit l'opposition entre le travail humain et les machines, qui ne peuvent pas être dans la relation à l'autre. Or pour ces professionnels interrogés, si l'exclusion de ces publics s'accroît, leur éthique professionnelle se dévalorise du fait qu'ils ne sont plus en mesure de structurer un accompagnement basé sur une relation d'aide. Pour Y.F. Intervenante sociale à la CIMADE à Strasbourg, « *partout où la dématérialisation est*

adoptée, des personnes se retrouvent dans l'incapacité de faire leurs démarches seules fautes d'accès à internet, de familiarité avec l'outil, de possession d'une adresse e-mail ou du matériel nécessaire pour imprimer la convocation. » Ces pratiques s'observent également dans un certain nombre de services sociaux comme de la Caisse d'Allocations Familiales, de la Caisse Primaire d'Assurance Maladie, de la Caisse de Retraite, etc.

La théorie qui nous semble la plus appropriée pour illustrer cette problématique liée aux conséquences de la dématérialisation des services administratifs dans le champ social est la sociologie de la construction sociale développée par Giddens (1977). Cette théorie repose sur la dualité du structurel, selon lequel « le structurel n'est pas extérieur aux agents... ». Pour cet auteur, la société existe à deux niveaux : celui des structures sociales et celui des représentations des agents. Ces deux niveaux induisent un renforcement du fait des routines, des habitudes des agents qui « construisent » ainsi du structurel grâce au contrôle réflexif de l'action. En temps normal, dans le champ social, on devrait assister effectivement à ce renforcement des relations entre le professionnel qui accueille et la personne nécessiteuse. Or, dans le cadre de la dématérialisation des services administratifs, on note presque la disparition de la personne accueillante au détriment des ordinateurs. D'où une interaction presque inexistante sur le temps d'accueil des personnes en demande d'aide. C'est l'une des raisons pour lesquelles, l'une des théories que nous convoquons ici est celle de la sociologie des identités. Pour ce « courant », la relation entre « structures » sociales qui ici sont des services administratifs et « agents individuels » qui représentent à la fois les professionnels et les usagers ou personnes nécessiteuses devient problématique ; l'existence d'identités multiples, d'acteurs et de systèmes divers justifie que l'on mette l'accent sur les interactions. C'est l'exemple de l'interactionnisme symbolique de Goffman (1974). Il s'agit, d'une mise en scène qui permet aux différents « interactants » d'interagir autour d'un objet précis. Dans le cadre de cette étude, l'on se rend plutôt compte que la dématérialisation des services administratifs entraîne l'absence des interactions entre les personnes en demande et les professionnels qui sont censés selon le code de déontologie professionnel de les accueillir renseigner et orienter. Pour Goffman (1974), l'analyse sociologique doit partir des significations que les individus attribuent à leurs actions et non pas aux « modèles » préétablis, ainsi que des interprétations des situations concrètes. Or ces situations sont faites d'interactions entre plusieurs personnes dont les interprétations sont des « mises en scène ». Ceci signifie que l'action constitue le point central de l'interaction entre les différents groupes. Or comment peut-

on interagir avec un ordinateur dans le cadre de la dématérialisation des services administratifs lorsqu'on ne comprend pas son fonctionnement ?

Cette question convoque l'éthique dans le travail social à l'ère de la dématérialisation ; en quoi l'innovation sociale du fait de la dématérialisation des services publics dans le champ social influence l'éthique des travailleurs sociaux en France ?

IV La méthodologie

Pour cette étude, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs auprès des professionnels (travailleurs sociaux) et des personnes bénéficiaires ou encore appelées des usagers. Le choix des entretiens semi-directifs vient du fait que ce type d'entretien permet de mettre en rapport les représentations des personnes interrogées et les différentes informations recueillies auprès de ces auteurs. Au total, 12 entretiens semi-directifs ont été réalisés. 7 auprès des professionnels âgés de 23 à 60 ans, tous travailleurs sociaux dans les établissements qui pratiquent la dématérialisation, et 5 auprès d'usagers rencontrés à la sortie des établissements qui proposent des accompagnements éducatifs et ou sociaux aux usagers.

Il convient toutefois de noter que deux guides d'entretiens distincts ont été construits pour ces deux publics. Pour les professionnels, le guide d'entretien est basé sur l'influence de la dématérialisation sur l'éthique professionnelle. Pour les usagers, le guide est construit autour de la place de la rencontre dans la relation éducative et (ou) sociale.

Pour les professionnels, les entretiens ont été réalisés sur leurs différents lieux de travail alors que les usagers étaient interrogés sur les lieux d'accueil qui pratiquent la dématérialisation des services administratifs. Ces différents entretiens qui ont duré en moyenne une demi-heure, ont tous fait l'objet d'un enregistrement puis d'une retranscription écrite.

L'analyse des entretiens

Les entretiens réalisés auprès des professionnels indiquent deux tendances :

Pour les professionnels âgés de 50 à 60 ans, la dématérialisation des services publics joue un rôle négatif sur la relation éducative du fait de l'absence de la rencontre, ou de l'insuffisance du temps imparti pour cette rencontre. Ils mettent également en avant les questions d'habitudes du travail, les difficultés à s'arrimer aux nouvelles technologies. Pour cette population, la question de la routine et du conservatisme pourrait être posée. Car en fait, on se rend très

vite compte que ce groupe de travailleurs sociaux un peu plus âgé s'est installé dans un confort pédagogique, ou de la routine. Ce qui ne faciliterait pas un désir de s'arrimer aux nouvelles technologies. Il s'agit de la rencontre, de la mise en relation, des interactions entre les usagers et eux-mêmes. Les personnes interrogées appartenant à ce groupe mettent quasiment tous « la rencontre au cœur de l'accompagnement social et éducatif ». D'où une forme de résistance à la dématérialisation des services administratifs dans le secteur social.

Par contre, pour le groupe de jeunes professionnels interrogés, âgés tous de moins de 35 ans, la dématérialisation fait partie de l'innovation sociale. Ils sont habitués pour la plupart aux nouvelles technologies qui s'arriment facilement aux mutations sociales. Ce sont des professionnels qui pour la plupart sont connectés aux nouvelles technologies. Bref, ils ne trouvent aucun inconvénient à ce que les services administratifs soient dématérialisés. Ils disent pour la plupart, travailler avec les outils qui leur ressemblent. Ils affirment également qu'ils sont une nouvelle génération des travailleurs sociaux, et qu'avec l'innovation sociale, l'éthique n'est pas compromise dans le travail social. Pour Gilles, Assistant de Service Social à la Caisse d'Allocations Familiales de Strasbourg, *« l'utilisation de ces nouvelles technologies devraient appeler à une adaptation du travail social par les professionnels. C'est ce que l'on appelle également vivre avec son monde... La dématérialisation des services administratifs n'empêche pas la structuration d'un accompagnement de la personne nécessiteuse, ou encore le respect d'une éthique professionnelle. »* Ces propos soulèvent à mon avis, la question des mutations de pratiques dans le champ social. Celles-ci, entraînent des ruptures qui débouchent sur une forme d'innovation dans ce secteur. Ce qui rejoint l'idée des mutations sociales tant défendues par Morin (2002).

En ce qui concerne les bénéficiaires interrogés, on peut noter que chez certains, la non connaissance de la langue, de l'outil informatique doublée du déficit ou de l'absence de la rencontre avec les travailleurs sociaux ne facilite pas une meilleure prise en compte de leurs demandes. Pour Hélène B usager de la Caisse d'Allocations Familiales, *« chaque fois que je dois me rendre, ici, je suis vraiment dérangée. Je ne connais pas manipuler l'ordinateur. Il faut que je demande de l'aide aux gens. Alors qu'avant, lorsque je venais, je savais que j'étais prise en charge directement. »* Par contre, pour les jeunes étudiants interrogés, ils préfèrent la dématérialisation des services administratifs, du fait d'un gain de temps, et de leurs habitudes aux nouvelles technologies. Pour eux, ils sont dans l'ère du temps, et ne comprennent pas la réticence de certains usagers, voire des professionnels à l'innovation dans le champ du social comme dans tous les autres champs. Il s'agit ni plus ni moins que d'un

changement de paradigme auquel il faudrait se soumettre. A ce titre, l'on est en droit de proposer de mettre en place une politique pour accompagner les usagers à se « numériser » et à entrer dans l'ère du numérique. Ceci apparaîtra comme un changement de la fonction du travailleur social et une diversification de la relation d'aide.

Conclusion

Aux termes de cette étude, l'on peut noter que l'éthique professionnelle s'appuie sur une certaine déontologie dont l'objectif est l'épanouissement de la personne nécessiteuse. Les fondements du travail social soutiennent que l'épanouissement passe par une interaction sociale entre les professionnels et les usagers à travers : la rencontre, les entretiens, etc. Cependant, avec les mutations sociales, l'on est en pleine structuration de l'accompagnement social et éducatif par l'utilisation des nouvelles technologies. Cela explique une forme de mutation du travail social avec l'entrée en jeu de l'innovation.

Bibliographie

- Bouquet B. Éthique et travail social, éd. Dunod, 2003
- Cadieu M, L'éthique professionnelle : action et humanisme, communication école des Mines d'Alès, 08/02/2014 http://www.mines-ales.fr/sites/mines-ales.fr/files/u320/ethique_cadieu.pdf
- Diatta M. Les effets de la dématérialisation, mémoire DEASS, Estes, 2017
- Giddens A, La construction de la société, Puf, 1987
- Goffman E, Les rites d'interaction, éditions de Minuit, 1974
- L'Institut national de la consommation (INC) et le Défenseur des droits, CNAF, 2016
- Melchior Jean Philippe, l'éthique des travailleurs sociaux face aux nouvelles contraintes de l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux, Informations Sociales N°2011/5, P 156
- Morin Edgard, Penser les mutations, éd Albin Michel, 2002

La question interculturelle, moteur éthique en éducation

François Gillet - HE2B Haute Ecole de Bruxelles Brabant - Cérisès
(Centre d'études et de recherches sur les interventions socio-éducatives spécialisées)

English Abstract :

Intercultural question as an Ethical engine in Education

Intercultural challenge is in the heart of socio-educative work with children in risk as also with adults. A project called « Community of intercultural practices » started in 2015 in an international partnership. The aim is to exchange socio-educative experiences with a intercultural dimension between students and professionals of the different involved countries. This article explain the three mains axes of this project and explores two examples where ethical values from Europe and Asia are present in the same time. The crossing of those values is an interesting way to show how intercultural practice can be an « ethical engine » for social education.

Mots-clés : Interculturalité, croisement de valeurs, éthique pratique, santé, santé mentale.

La question interculturelle est actuellement au cœur de plusieurs interventions socio-éducatives avec des jeunes en difficulté comme avec d'autres formes de publics.

Elle est souvent perçue comme un défi voire comme un risque. L'exemple des initiatives prises dans plusieurs pays suite aux différents attentats commis ces dernières années pour prévenir le développement du radicalisme islamiste violent de certains jeunes est éloquent.

La HE2B (Haute Ecole de Bruxelles-Brabant) travaille actuellement en partenariat avec des institutions d'autres pays : France, Allemagne, Sénégal et Argentine dans un chantier de "**Communautés de pratiques**" dont l'organisation a été planifiée de 2015 à 2021. L'objectif de ces "Communautés de pratiques" est d'échanger sur les initiatives prises par des éducateurs de différents pays dans une perspective où l'interculturalité n'est pas vue d'abord comme un défi ou un danger mais bien comme une richesse à prendre en compte et à accompagner en vue de la faire fructifier.

Une première rencontre a eu lieu à ce sujet à Bruxelles en 2016, une deuxième à Paris en 2017 et la troisième est programmée à Buenos Aires en 2018, avec le soutien, cette fois, de l'agence française de développement.

Suite aux deux premières rencontres, voici les trois principaux axes qui se dégagent du projet :

Axe 1 : L'identité culturelle : comment les jeunes s'auto-définissent-ils ? Dans quelle mesure la culture joue-t-elle dans l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'ils donnent d'eux-mêmes ? Quelles identités peuvent construire ces jeunes dans nos espaces pour se reconstruire, pour grandir et pour dépasser leurs problèmes ? Faut-il rester neutre dans nos milieux éducatifs extrêmement multiculturels ? Que veut dire neutre ? Que veut dire la neutralité pour un éducateur ? Sommes-nous d'accord avec l'idée d'une neutralité définie comme une équidistance par rapport à chacun et par rapport à tous ? Comment accompagner un jeune issu de l'immigration pour qu'il/elle arrive à se redéfinir dans le pays d'accueil ? Et comment l'aider à construire cette nouvelle identité faite d'une synthèse originale de deux ou plusieurs identités ?

Axe 2 : Le Vivre ensemble : Les institutions qui accueillent les jeunes avec lesquels nous travaillons ont le devoir de donner du souffle et de l'espoir. Sans cela elles ne deviennent que des lieux-dortoirs ou lieux-réfectoires donnant peu de chances à une éducation vivante. On observe que les jeunes de différentes origines culturelles partagent parfois plus facilement entre eux que les institutions dans lesquelles ils se trouvent. La structure, le pavillon, le centre ou la maison sont parfois des microsociétés protégées de l'extérieur. Pour travailler réellement le vivre ensemble nous devons ouvrir nos centres vers le monde extérieur. Partir de rencontres interculturelles vécues à l'intérieur des murs pour l'enrichir de rencontres à l'extérieur et vice-versa est une double

démarche que notre communauté de pratique invite à mettre en œuvre avec soin.

Axe 3 : le dialogue interreligieux et inter spirituel et la dimension éthique : comment créer un dialogue sur ces questions alors que nous pouvons ne pas être experts en religions ou en spiritualités ? C'est souvent le groupe qui expérimente au premier chef, et le plus difficilement le partage de ses diversités. Si dans l'intimité d'une rencontre entre deux personnes qui désirent communiquer la diversité peut paraître plus facile à vivre, en groupe c'est parfois plus complexe. Ce qui importe est de maîtriser les conditions du dialogue, de donner un cadre sécurisant et bienveillant à la rencontre, à la prise de paroles et à la facilitation des échanges. Chacun doit pouvoir faire référence à sa connaissance et son expérience d'une religion ou d'une spiritualité, sans prosélytisme et sans généralisation. Chacun est aussi libre de s'interroger par rapport aux « grandes questions » : la naissance, la vie, l'amour, la haine, l'intelligence, la terre et le ciel ou le monde et l'univers, l'existence de Dieu ou de dieux, le sens des choses, la mort...même si, par définition, les réponses ne seront pas évidentes et encore moins définitives. Des experts peuvent intervenir ponctuellement pour apporter des références. Le travail de l'éducateur est dans ce contexte d'ouvrir le jeune au monde extérieur, du local au global. Pour qu'il comprenne d'abord les différentes représentations en présence et qu'il les confronte ensuite avec ses propres représentations. Dans un deuxième temps, ce partage des représentations, des regards sur la vie, le monde et sur eux-mêmes permettra à tous d'évoluer en lien avec les autres.

Méthodologie

La méthodologie utilisée dans les rencontres de « communautés de pratiques » entre éducateurs de différents pays, langues et cultures, est le partage et l'analyse d'expériences au départ de courtes situations amenées par chacun des participants. Ces situations sont les "cadeaux" apportés par chacun aux groupes de pratique. Elles permettent au travers de l'analyse commune, réalisée elle aussi dans l'interculturalité de construire peu à peu l'expertise interculturelle de tous les éducateurs participants.

L'objet de la communication dans le cadre du séminaire FESET sur les dilemmes éthiques était de montrer comment ces communautés de pratiques permettent aux participants de différents pays de mettre en évidence des valeurs tant professionnelles que personnelles qui apparaissent dans les situations concrètes qu'ils proposent à leurs collègues. Cette démarche permet

la construction progressive d'une éthique interculturelle où les différences deviennent des dynamiseurs, des moteurs pour l'éthique professionnelle des éducateurs, qu'ils soient encore étudiants ou déjà professionnels, chacun dans son pays. Le bénéfice au quotidien sera pour eux de se sentir plus fort dans l'encadrement et l'accompagnement de la diversité culturelle.

D'autres projets pour la suite de ce programme sont prévus pour les années 2018-2021 dans la suite des premières expériences, avec le soutien de l'agence française pour le développement.

Voici dans le prolongement de ce projet la présentation de deux expériences socio-éducatives interculturelles vécues en Asie avec des étudiants et des professionnels du travail socio-éducatif ainsi qu'une analyse faite en fonction des trois axes évoqués ci-dessus. Un des exemples évoque un travail réalisé avec des personnes âgées en Chine, un autre parle de travail avec des jeunes en psychiatrie au Japon. Ils nous permettront de comprendre l'intérêt que peuvent avoir les échanges de communautés de pratiques interculturelles tant en termes de formation initiale que continuée pour le travail socio-éducatif. En fin de cet article nous aborderons le rôle de « moteur éthique » joué par ces rencontres et concluons par l'orientation prise par ce projet pour les années qui viennent.

1. Travail préventif concernant la santé en Chine lié à la vision médicale chinoise du rapport entre le corps et l'esprit.

La situation est celle d'un étudiant éducateur spécialisé, Jérôme ¹, construisant son projet de stage international en Chine et plus spécifiquement à Hong-Kong car des possibilités se présentent dans cette ville de travailler en Anglais. Le stage s'oriente vers un travail avec des personnes âgées dans le cadre d'une « maison de quartier ». L'étudiant comprend qu'il aurait entre autres l'opportunité d'animer une série d'ateliers impliquant des exercices physiques dans l'esprit du Tai-chi-chuan², ce qui l'intéresse et le motive car il pratique cette discipline. Ces ateliers sont destinés uniquement à des personnes âgées en semaine, et sont organisés en intergénérationnel lors de certains week-ends. Le défi qui s'est alors présenté à lui est alors de confronter son regard sur ce qu'est la « santé des personnes âgées » en Chine avec ce qu'il connaît de la santé des personnes âgées en Europe. Défi plus général même du croisement de deux regards sur la relation santé / maladie. Comment le regard de Jérôme va-t-il s'élargir pour pouvoir animer ces ateliers ?

¹Nom fictif mais situation vécue par un étudiant participant au cours de TSI (travail social international) à la HE2B Haute Ecole Bruxelles-Brabant

²Tai-Chi-Chuan ou Tai-chi : gymnastique chinoise constituée par un enchaînement lent de mouvements, selon des schémas précis.

- Identité culturelle

Comment le rapport Santé / maladie est-il vécu en Europe et en Chine, et quel impact cela peut-il avoir pour les personnes âgées ?

Dans nos sociétés occidentales le traitement de la maladie occupe une grande partie de l'activité médicale. Très concrètement, le patient occidental va voir son médecin quand... il est malade. Certes on insiste aussi sur l'importance de la « prévention » et sur les mesures à prendre pour ne pas tomber malade : bonne alimentation, bon sommeil et bonne hygiène de vie en général. Mais ceci est plus laissé à la discrétion de chacun et, pour tout dire, l'investissement médical mis dans la prévention semble faible au regard de l'effort consenti dans le traitement de la maladie.

En Chine, on voit les choses différemment. Le médecin est avant tout responsable de veiller à la santé des patients de son quartier et de leurs familles et de faire en sorte qu'ils ne tombent pas malades. Cette médecine a donc un regard plus préventif. On verra les médecins conseiller activement leurs patients sur leur mode de vie, l'organisation de leur habitat, sur leur alimentation et leur sommeil ... Et le sens commun considérera que la qualité d'un médecin se mesure à la qualité des conseils qu'il donne pour « ne pas tomber malade ».

En médecine traditionnelle chinoise, le médecin n'est payé que dans la période où son patient et sa famille sont en bonne santé...

C'est ainsi que le Tai-chi-chuan est une des pratiques parmi d'autres, conseillée à tous les âges de la vie par les médecins pour entretenir la souplesse et accroître la longévité de leurs patients. Dans ce contexte les « maisons de quartiers » et les « centres culturels » proposent des ateliers de Tai-chi à différentes heures de la journée. Ces ateliers qui peuvent être animés par des travailleurs sociaux, bien préparés et entraînés, se pratiquent autant que possible en plein air, dans les parcs de la ville par exemple, à différentes heures correspondant notamment aux rythmes de travail et de scolarité des personnes concernées.

Lorsque Jérôme va travailler dans le cadre de son stage avec les personnes âgées à Hong Kong, il ne s'agit pas pour lui de rencontrer des personnes souffrant d'arthroses, rhumatismes et autres maladies articulaires, comme c'est souvent le cas en Europe, mais de personnes, parfois très âgées, ayant conservé plus de souplesse que la moyenne des personnes âgées des pays européens. Ceci en fonction de leur mode de vie plus mobilisant du fait qu'elles pratiquent le Tai-chi ou d'autres activités d'entretien depuis qu'elles sont toutes jeunes. La philosophie

Zen (Chan en chinois) invite par exemple à porter attention à la qualité du geste dans la vie et les activités de tous les jours, ce qui est en soi une sage prévention des douleurs de dos, d'articulations et de divers autres problèmes.

Jérôme va donc devoir réajuster son regard sur les personnes âgées et intégrer le fait qu'en Chine on parle en souriant de « vieillir et mourir en bonne santé » ...

- Vivre ensemble

Outre la question de la rencontre entre des conceptions et surtout des pratiques différentes de la santé, on pourrait aussi confronter la pratique du tai-chi et celle du jogging (version plus sportive de la mise en mouvement...) ou aussi la pratique du yoga et celle de la méditation qui se développent également dans nos pays et pour lesquelles des éducateurs spécialisés et autres travailleurs sociaux sont parfois appelés à animer des ateliers. Dans tous les cas, ces différentes pratiques interpellent le regard qu'on a sur la santé. Et le fait d'une pratique en commun permet sans aucun doute une évolution du regard sur ce qu'est le corps, la santé, ce qu'est la maladie et comment l'accompagner. C'est ici de toute évidence le cas de Jérôme, et il exprimera plusieurs fois à son retour de stage combien son regard a changé sur cette période de la vie qu'on appelle « vieillesse ».

Les ateliers se déroulent en groupes allant de 10 à 50 personnes, parfois entre personnes du même âge, parfois en intergénérationnel. Avant et après l'atelier l'occasion est donnée aux participants de discuter et de s'échanger mille et une idées ou manières de faire concernant certes le Tai-chi, mais aussi l'art de vivre et la santé. Ceci se fait de manière informelle, plus souvent après l'atelier et parfois autour d'un thé au jasmin proposé aux participants. Il arrive aussi que des personnes plus jeunes se tournent vers d'autres plus âgées dont elles admirent la belle santé pour leur demander l'un ou l'autre conseil.

- Dialogue et dimension éthique

Lors d'échanges entre Jérôme et d'autres étudiants-éducateurs bruxellois lors des séminaires préparatoires au stage international, le questionnement d'ordre interculturel et la réflexion philosophique concernant ces ateliers étaient intenses. Jérôme a exprimé plusieurs fois

sa peur de faire fausse route dans la construction de ses relations avec les personnes âgées en Chine, avec en tête cette interrogation de base du travail socio-éducatif : **comment faire pour accompagner les personnes là où elles sont et pas là où nous pensons qu'elles sont ?** Question qui résonnait plus encore dans ce contexte interculturel.

Lors de son retour du stage il nous a fait part de plusieurs expériences intéressantes qui ont ouvert ses perspectives et notamment du vécu du « **temps lent** ». Il était parti en Chine avec l'idée qu'il devrait apprendre à animer ses ateliers sur le mode du mouvement lent sur... un rythme lent parce que c'est une caractéristique essentielle du Tai-chi qu'il connaissait de sa pratique « occidentale » du Tai-chi en Europe. Et il a découvert qu'en Chine les personnes de tous âges ont bien intégré l'intérêt du mouvement lent... mais aussi de l'art du **bon moment**. Par exemple dans les ateliers du matin, il a vu combien les participants sont motivés à travailler la plupart des gestes dans la lenteur. Ces gestes lents et calmes permettent d'exécuter le geste en conscience, d'en goûter les sensations (plaisir, déplaisir, excitation, apaisement etc...) en profondeur, et de travailler sa précision et sa beauté. En même temps les exercices lents préparent une possible montée en énergie. Les mêmes gestes pourront être exécutés plus rapidement ou avec plus d'ampleur dans la suite si ce travail en lenteur a effectivement été vécu dans la conscience. Et dans les ateliers du soir, il n'est pas rare de voir des exercices commencer plus rapidement, comme en écho à l'énergie de la journée, et ralentir progressivement pour aller lentement vers l'énergie du soir...

Lenteur, sans doute mais, **au bon moment**, et ceci fut une découverte importante.

Jérôme a également observé combien une bonne respiration, ouverte et ample permettait aux participants d'être en contact avec leurs sensations. Et son rôle d'animateur d'atelier impliquait régulièrement de rappeler les « consignes de respiration » aux participants. Son dilemme éthique a principalement tourné autour de ces deux valeurs : lenteur et respiration.

Il a beaucoup appris de la manière dont les participants vivaient leur lenteur et cela a touché son profil à lui, plus enclin à monter rapidement en ampleur et en rapidité. Il a appris ceci plus particulièrement des personnes âgées en voyant combien elles pouvaient être « vives dans la lenteur ».

Voilà un dialogue entre des valeurs de la culture chinoise et de la culture européenne vécues très concrètement dans le corps et qui a été bien

fécond. Il a ouvert le regard de Jérôme sur un aspect essentiel de la culture chinoise que l'on peut connecter à la tradition Zen : la lenteur. D'un autre côté, le caractère nouveau pour lui de ces exercices l'a rendu plus attentif aux participants chinois qui avaient plus de mal avec cette « lenteur au bon moment » tout en leur proposant un travail sur la respiration qu'il avait lui-même dû travailler « à l'européenne ».

On peut aussi penser que l'intervention de cet animateur européen en milieu chinois a pu interpeller les valeurs des participants à ces ateliers. Et de fait Jérôme a souvent parlé d'un « dialogue corporel » qu'il sentait entre les participants, ainsi qu'entre les participants et lui. Le message qu'il en a retenu est : « nous sommes contents d'être guidés par un jeune européen qui nous arrive avec toute sa belle énergie et ses exercices de « respiration » mais, s'il te plaît, Jérôme, prends le temps de sentir où nous sommes et à quel moment nous en sommes de nos journées et de nos vies... »

2. Rencontre de la « Morita thérapie » en psychiatrie adolescente au Japon : croisement de la psychanalyse occidentale et de la philosophie zen au Japon.

- Identité culturelle

Une rencontre originale entre la psychanalyse et la tradition zen japonaise (*Zen So to*) a permis au Dr Shoma Morita³ d'élaborer en service psychiatrique hospitalier une méthode d'accompagnement psycho-éducatif des adolescents souffrant de différentes maladies mentales, dont notamment les troubles anxieux. Shoma Morita est un psychiatre dont une partie de ses études s'est déroulée en Europe dans la tradition psychanalytique qu'il a rapportée avec lui au Japon en y intégrant des éléments de la philosophie Zen. Et notamment cette qualité du retour sur soi-même qui permet à un jeune en crise d'anxiété grave de se recentrer et de retrouver des énergies de vie fondamentales en affrontant sa solitude lors d'une phase appelée « rest-time » et dans laquelle l'intervenant psycho-éducatif va jouer un rôle d'accompagnateur c'est-à-dire qu'il va rejoindre de temps en temps le jeune pour l'aider à sentir et comprendre ce qui ne va pas dans sa vie et ensuite l'accompagner « là où il va »⁴. Cette période peut durer de quelques jours à trois ou quatre semaines, suivant le type de problème rencontré. Durant cette période le jeune va être

³MORITA Shoma : *Morita therapy and the true nature of anxiety based disorders* - 1998 States University New York Press

⁴RULLAC Stéphane et OTT Laurent (dir.) : *Dictionnaire pratique du travail social* – Paris, Dunod, 2015

invité à toucher son mal-être en vue de sentir, de manière plus intuitive que purement intellectuelle, ce qui ne va pas dans sa vie à cette période précise. La méthode consiste à laisser le jeune dans une chambre seul le plus souvent possible. Il peut prendre ses repas avec d'autres s'il le souhaite mais il n'y est pas obligé. Il peut appeler un intervenant quand il a besoin d'aide ou simplement d'échange. Le but étant que le face à face avec lui-même l'incite à prendre conscience de ce qu'est son mal-être en vue de construire avec les intervenants (intervenants psycho-éducatifs, psychologues, infirmiers et médecins) un programme de travail pour les semaines qui suivent pour l'aider à se reconstruire une santé mentale. Une fois qu'il entre dans cette deuxième phase, sa prise en charge ressemble plus au travail qu'on fait chez nous dans une maison de jeunes : effectivement, tout en restant à l'hôpital, il a accès à différents ateliers : sports, arts plastiques, jardinage, techniques traditionnelles, calligraphie, origami, musique, danse, écriture, photo et vidéo... dans la succession de ce qu'il aura exprimé à la fin de son « rest-time » concernant ce qu'il a senti qui ne va pas chez lui, comment son moi profond est touché, déséquilibré par ce mal-être et pourquoi il pense que tel ou tel atelier, et la combinaison d'ateliers qu'il a choisis sont susceptibles de l'aider à dépasser ce déséquilibre. Cette méthode s'est répandue un peu partout dans les services psychiatriques pour adolescents et les fait parfois ressembler à un centre culturel au sein-même de l'hôpital. Les résultats sont spectaculaires et de plus en plus d'hôpitaux s'en sont inspirés au Japon dans la suite. On y voit travailler beaucoup d'intervenants psycho-éducatifs, dont le rôle ressemble assez bien à celui de nos éducateurs sociaux travaillant en psychiatrie. Mais le croisement philosophique de la psychanalyse européenne et du bouddhisme zen qu'on y trouve donne une tout autre couleur à leurs modes d'intervention. Au Japon, l'éducateur va être invité à accompagner le jeune dans une période de « solitude imposée » pour qu'il trouve en lui les sources de son malaise et qu'il construise lui-même un parcours créatif qui va l'aider à s'en sortir au travers des différents ateliers auxquels il aura accès... Dans les soins psychiatriques en Europe, la solitude est rarement présentée comme une chance de travail thérapeutique et de meilleure prise de conscience de son malaise. De plus l'équipe thérapeutique a plus tendance à indiquer la solution à l'adolescent pour guérir que de la lui laisser la construire par lui-même ...

- Vivre ensemble

Cette question du vivre ensemble est interpellante en milieu psychiatrique. Un service psychiatrique est un lieu où des personnes en souffrance sont amenées à partager une partie de leur vie en commun. En Europe, il est assez clair que la salle commune d'autrefois a bien évolué et qu'il n'est plus question de laisser les patients dans une promiscuité indécente telle qu'on l'a parfois connue dans

les hôpitaux des 19^e et 20^e siècles. Aujourd'hui, les patients ne passent plus la nuit dans de grands dortoirs collectifs et leurs journées sont partagées entre des activités en groupes, des repas en commun et de possibles moments de solitude et d'autonomie. Ces moments sont surveillés de manière à ce que le patient ne commette pas d'actes violents ou dommageables pour lui-même ou pour les autres. Dans le système Morita, on va faire de cette période de solitude et d'autonomie la base même du travail thérapeutique. Les patients sont accueillis à titre individuel et ne sont pas présentés aux autres jeunes du groupe en tout début d'hospitalisation. C'est au travers des repas qu'ils peuvent prendre en commun avec d'autres patients, à partir du 3^e ou 4^e jour, (s'ils le désirent) que les premiers contacts avec le groupe pourront se nouer. Certains restent parfois dans leur « isolement » pendant une ou deux semaines avant de vouloir rencontrer qui que ce soit. Le glissement de ce non-désir de l'autre vers un début de désir est pour l'équipe Morita un marqueur important du travail qui se fait dans le processus d'auto-reconstruction du jeune. Le vivre-ensemble n'est pas vu comme une modalité thérapeutique naturelle mais plutôt comme un objectif à atteindre progressivement en fonction de l'état et de l'évolution du patient. Si le patient sent que le groupe peut lui apporter du positif, il va choisir de commencer par prendre un repas puis, plus de repas avec les autres. Ceci se fera en parallèle avec l'identification de son malaise et la recherche des activités et des ateliers où il pourra traverser ses malaises pour se reconstruire. Ceci touche aussi notre conception européenne de la « bande » et du « groupe de potes » caractéristique dans notre vision de l'évolution adolescente. Certes les copains sont un moteur essentiel de l'évolution adolescente mais parfois également un défi difficile à surmonter à certains moments de crise ou de mésentente. Le système Morita interpelle cette vision car il va proposer aux adolescents de se joindre au groupe seulement quand ils se sentent prêts. Et dans la suite des repas partagés, les ateliers créatifs seront accessibles par petits groupes variant entre 5 et 10 participants, dans lesquels les jeunes vont, à chaque atelier pouvoir expérimenter une dynamique de groupe nouvelle tout en étant suivis régulièrement par leurs thérapeutes. Ceci évoque bien-sûr certains centres d'activités thérapeutiques (C.A.T.) présents dans plusieurs services accueillant des adolescents en Europe. Ceci résonne aussi avec la méthodologie de l'art-thérapie. Mais on sent que l'articulation des deux axes *Solitude / Groupe* et *Thérapie / Autonomie* est présentée différemment dans les services Morita. Cette différence est intéressante et permet d'expérimenter une autre méthodologie du travail éducatif en psychiatrie où l'accompagnement individuel de la solitude est central pendant les premières semaines et

l'intégration dans les activités et dans les vécus de groupes qui l'accompagne de plus en plus présent jusqu'à la fin du traitement thérapeutique.

- Dialogue et dimension éthique

Comme déjà dit, cette méthode n'est pas sans lien avec la tradition spirituelle et philosophique du Japon basée sur le shintoïsme, le bouddhisme et spécifiquement le *zen so to*. Notre vision occidentale est plutôt basée sur une vision gréco-latine et judéo-chrétienne. Et l'on voit que le croisement de ces deux traditions spirituelles a été particulièrement fécond dans la démarche Morita.

Quel regard interculturel sur les concepts-clés :

- *thérapie dans la solitude d'abord et dans le groupe ensuite*
- *place du patient dans son processus thérapeutique*

Pouvons-nous les identifier et quel sens pouvons-nous leur donner ?

L'intérêt de cet article, n'est pas de définir quelle est la vision la plus riche ou la plus productive, mais de voir comment chaque vision, « l'orientale et l'occidentale », peut apporter des éléments à l'autre. Ce fut bien la démarche de Shoma Morita qu'il a expérimentée initialement comme chef du département psychiatrique d'un grand Hôpital de Tokyo. Il a par exemple réintégré le rôle central de la sensation comme « un indicateur du moment présent »⁵. Cependant il nous rappelle que la sensation n'est pas contrôlable en tant que telle mais que ces sensations se présentent à nous comme elles sont. Et comme ce ne sont pas les sensations qui causent les comportements, cela n'empêche pas le patient de coexister dans la sensation déplaisante tout en mettant sur pied des activités constructives. Ce qui va se traduire dans la méthode thérapeutique en trois règles essentielles : 1. **Accepte tes sensations**, ce qui signifie, ne les ignore pas, ne les évite pas mais accueille-les. 2. **Connais ton objectif, ta cible et mets-toi en mouvement** en suivant une voie du Bouddhisme traditionnel que Morita adapte à la psychiatrie : l'indépendance de la pensée et de l'action. Ce qui peut apparaître assez exotique dans l'idéal occidental du « je veux donc je peux ». Morita propose une méthode où nous ne sommes pas responsables de nos émotions mais bien responsables de nos actions, et dans ce cas précis de notre action thérapeutique d'auto-reconstruction. 3. **Fais ce qu'il est nécessaire de faire maintenant** (action responsable) : le traitement Morita est donc très différent du modèle occidental de « diagnostic d'un trouble ou d'un désordre ». La guérison se fait non au départ d'un diagnostic, mais au travers d'une action et d'une expérimentation concrète (les repas, les ateliers, la vie quotidienne...) qu'il

⁵MORITA Shoma : Morita therapy and the true nature of anxiety based disorders 1998 States University New York Press

appelle en japonais *taiken* et dans laquelle le patient gagne en connaissance de lui-même grâce à l'action concrète.

Ceci vient bouleverser la thérapeutique occidentale. Et en même temps, ce regard autre apporte une méthodologie concrète susceptible de développer de nouveaux moyens thérapeutiques en Occident. Le travail que Morita a pu faire en croisant sa formation en Europe (il était contemporain de Freud...) - et donc sa connaissance des pathologies telles qu'elles sont classifiées en occident-avec le regard *zen so to* posé sur la maladie mentale a été fécond, aux Etats-unis en Europe et ailleurs. Voir par exemple le travail de David K. Reynolds⁶ qui fait œuvre de pédagogie pour rendre cette thérapie accessible dans plusieurs cultures.⁷

3. La question interculturelle comme moteur éthique

On aura compris au travers de ces deux exemples que le travail dans un contexte interculturel est un stimulateur de réflexion éthique.

Dans l'exemple chinois, on voit que c'est surtout **dans l'interaction corporelle** que se vit la rencontre des valeurs de rapidité / lenteur. Ce sont elles qui vont permettre aux adeptes du Tai-chi de vivre des activités physiques dans un esprit d'entretien de la souplesse corporelle et de développement du bien-être, quel que soit leur âge même si dans notre exemple nous avons vu l'étudiant-éducateur travailler principalement avec des personnes âgées. Avant de partir en stage, cet étudiant a pu communiquer avec son tuteur de pratique chinois qui lui a expliqué comment il travaillait. Il a cru reconnaître dans les consignes de son tuteur des éléments de ce qu'il connaissait déjà des techniques du Tai-chi en occident mais a probablement moins bien perçu, avant de partir, les valeurs culturelles qui se cachaient derrière ces consignes. Lors des ateliers qu'il a animé à Hong-Kong il a pu se rendre compte des différences mentionnées plus haut, ce qui a amené des discussions avec son tuteur et des interactions avec son public qui ont peu à peu développé chez lui une nouvelle expérience de cette valeur comme « lenteur au bon moment ». La réalisation du geste tient compte du moment de la journée, du lieu où l'on est, de l'énergie du groupe maintenant, de la place de l'exercice dans la séquence... bref de toute une dimension orientale de cette technique qu'il n'avait qu'incomplètement visitée en Europe. La valeur **lenteur** est donc ici approfondie, nuancée et mieux intégrée par l'étudiant dans la rencontre de sa

⁶Reynolds David K. : Morita psychotherapy, University of California Presse, 1976

⁷Reynolds David K. : Constructive living, University of Hawaii Press 1983

vision première et de celle qu'il observe autour de lui chez son tuteur et chez les participants durant son stage. Le travail sur la respiration va en outre permettre d'approfondir cette valeur de lenteur en lui ajoutant un plus, la respiration, permettant par son ouverture plus de conscience corporelle. Gageons qu'aux yeux du tuteur et de certains participants, la rencontre de ce jeune apprenti a aussi permis d'approfondir leurs pratiques, ne fût-ce que dans le défi pour la pédagogie du Tai-chi que représente le fait de confier à cet animateur venu d'occident des personnes âgées vivant au cœur-même de la culture chinoise.

Dans l'exemple japonais, c'est principalement dans les **relations** entre l'équipe thérapeutique et les patients et dans la question de la **solitude et de l'autonomie** que se joue le croisement de valeurs. Si en occident on est en effet soucieux de décrire les symptômes en vue de classer les maladies mentales et qu'on réussit bien dans ce travail, au Japon on est soucieux, dans la culture zen, de ce que le patient vit et ressent dans sa maladie. On peut dire qu'en toute simplicité Shoma Morita a hérité du savoir en psychopathologie de la psychiatrie occidentale et qu'il y ajoute cette touche d'attention au ressenti du patient. Ceci lui permet de développer une méthodologie en trois points : *1. Accepte tes sensations 2. Connais ta cible 3. Fais ce qui est nécessaire.* Quand le patient fait ce qui est nécessaire, cela signifie qu'il se réapproprie une partie importante du travail thérapeutique : c'est lui qui choisit le chemin en fonction de ce qu'il a découvert en lui-même. Ceci résonne tout particulièrement avec ce qu'on appelle aujourd'hui le D.P.A. (développement du pouvoir d'agir) qui est un regard posé sur l'accompagnement dans le travail social. La thérapie Morita est un bel exemple de croisement entre valeurs d'occident et d'orient dans le domaine du travail thérapeutique. Ici également on voit que deux conceptions différentes d'une même valeur permettent d'approfondir ce qu'est la mise en mouvement du processus de guérison d'un patient. Plus interpellante est ici la question de la place du patient en milieu hospitalier. Morita a dû créer un véritable espace, sorte de centre culturel pour jeunes au milieu même du service psychiatrique. Cet espace est une garantie que le jeune va pouvoir se reconstruire concrètement au travers de ce qu'il réalise de ses mains dans ces activités et sa vie quotidienne (*taiken*). On est sans doute encore loin du compte chez nous dans beaucoup de services psychiatriques, mais la création de C.A.T. (*centres d'activités thérapeutiques*) ici et là est un bon signe.

Conclusion

A la lumière de ces deux expériences, nous voyons quelle orientation peut prendre un projet de « communautés de pratiques interculturelles ». En identifiant un décalage dans les valeurs entre cultures ou communautés culturelles, nous pouvons repérer un type d'intervention sociale où la rencontre de ces cultures met en lumière un décalage voire un conflit dans les valeurs qui sous-tendent cette intervention. Dans les deux exemples présentés nous avons choisi de travailler la différence entre l'Asie et l'Europe, ce qui a été requalifié d'axe « Orient-Occident ». Nous y avons mis en évidence combien des valeurs comme santé / maladie, conscience corporelle, lenteur, respiration, sensation, place du patient, mise en mouvement... pouvaient être revisitées de manière bénéfique pour toutes les parties si un dialogue interculturel porté par une réflexion éthique est encouragé et accompagné. Dans ces deux contextes précis, les situations apportées par les protagonistes, qu'ils soient éducateurs, participants, thérapeutes, patients, formateurs ou tuteurs peuvent être formulées sous forme de **dilemmes éthiques** qui permettent de discuter les valeurs qui se révèlent au travers des interventions évoquées. La dimension interculturelle **amène souvent à se demander « pourquoi »** on travaille comme on travaille dans l'autre culture. Pourquoi par exemple, ce « temps d'isolement » au Japon avant d'entrer dans ce qu'on considère en occident comme du « travail thérapeutique ». Cette simple question oblige à revisiter plusieurs des points mentionnés plus haut et incite les partenaires, occidentaux comme orientaux à mieux comprendre le point de vue de l'autre et à s'en enrichir. Chacun est obligé de regarder et de comprendre **comment** l'autre agit, mais il devra aussi identifier les valeurs qui portent cette action et qui permettront de comprendre **pourquoi** il agit ainsi : c'est ce qu'on appelle de *l'éthique pratique*.⁸

Cette expérience de communauté de pratiques interculturelles va s'ouvrir à de nouveaux horizons : nous avons en projet de travailler avec l'Amérique latine, et plus précisément l'Argentine qui sera le lieu de notre prochaine rencontre de communautés de pratiques, avec entre autres l'idée de nous ouvrir au concept *d'éducation populaire* très présente dans ce pays et susceptible d'apporter son lot de nouvelles interpellations. Nous nous intéressons par exemple à la mise en avant du travail social communautaire qu'on y observe et... qui a été quelque peu délaissé en Europe ces dernières années. D'autres projets nous attendent avec l'Afrique et notamment le Sénégal et plus tard avec le Liban qui va nous amener dans le contexte du Moyen-Orient. A chaque fois de nouveaux défis et nous l'espérons de nouvelles occasions d'approfondir nos dilemmes

• ⁸Banks Sarah & Nohr Kirsten, (2003) Teaching Practical Ethics for the social professions Ed Feset

interculturels de travailleurs sociaux mais surtout d'êtres humains habitant un monde en perpétuelle mutation.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'Éducation Interculturelle (2ème ed.)*. Paris : Presses universitaires de France.
- Banks Sarah & Nohr Kirsten, (2003) *Teaching Practical Ethics for the social professions* Ed Feset
- Bourassa Bruno (2005), *Apprendre de son expérience*, Presses de l'Université du Québec
- Chataigné Christine (2014). *Psychologie des valeurs*, De Boeck
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Comte-Sponville André (2001) *Dictionnaire philosophique* P.U.F.
- Eijken, J., van Ewijk, H. (ed) (2005) *Re-inventing Social Work*, Utrecht: Hogeschool van Utrecht.
- Jouffray Claire (Dir), (2014) *Développement du pouvoir d'agir*, Presses de l'EHESP, (presses des hautes études en santé publique)
- Le Bossé Yann, (2012). Sortir de l'impuissance. (invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités). Tome 1 : Fondements et cadres conceptuels. Éditions ARDIS. Québec. Sds
- Le Bossé Yann (2016), *Soutenir sans prescrire*, ARDIS. Québec
- Libois J et Kim S , (2007) *Analyse de l'activité en travail social*, Genève: IES Editions
- Licata, L. & Heine A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles : De Boeck
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Editions Grasset.
- Morin E (2004) , *Éthique*, Paris: Editions du seuil
- Morita Shoma – *Morita therapy and the true nature of anxiety based disorders* 1998 States University New York Press
- Reynolds David K. : *Morita psychotherapy*, University of California Press, 1976
- Reynolds David K. : *Constructive living*, University of Hawaii Press 1983
- Rullac Stéphane et Ott Laurent (dir.) : *Dictionnaire pratique du travail social – Paris, Dunod, 2*

ÉCRIRE DE L'AUTRE. QUELQUES ENJEUX DE L'ÉCRITURE DANS LE TRAVAIL DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS

François COPPENS⁹

Haute École Léonard de Vinci, Bruxelles, Belgique

Le passeur est aussi sur la barque

J. Rouzel

Abstract

If working on one's writing plays a substantial part in the training of social educators, it is because they will have to exercise this professional competence but, more importantly, because it mobilizes dimensions that are essential to educational relationship and to the emergence of human freedom which is at its heart. This reflection on these stakes of professional writing is based on the pedagogical experience of "Speech and writing workshops". It focuses on particular features of this writing, which result from its enacting practical knowledges and from its being embedded in an intersubjective relationship. It appears that what is at work in professional writing is less the text that will be produced than the subject through his symbolic adventure.

Pourquoi faire travailler l'écriture dans la formation des futurs professionnels de l'éducation spécialisée ? Pour les préparer à l'exercice de cette compétence, importante dans leur métier, mais surtout parce que le travail d'écriture mobilise des dimensions essentielles de la relation éducative et, plus largement, de l'émergence d'une liberté. Les réflexions formulées ici à partir d'une expérience pédagogique d'ateliers « Parole et écriture » prêtent une attention particulière aux enjeux d'une écriture professionnelle qui mobilise les savoirs d'action des éducateurs et qui s'inscrit dans une relation intersubjective. Dans cette perspective, il apparaît que le travail d'écriture désigne moins la production de textes écrits que la contribution à l'aventure symbolique du sujet.

Alterity, Education, Freedom, Praxis, Writing

Altérité, Écriture, Éducation, Liberté, Praxis

L'écriture fait partie des réalités professionnelles des éducateurs spécialisés. Elle peut se présenter sous des formes très différentes, depuis le rapport

⁹Haute École Léonard de Vinci, Institut Parnasse-Isei, Avenue E. Mounier 84, B. 1200 Bruxelles : francois.coppens@vinci.be

officiel jusqu'au petit mot laissé sur un bureau, mais bien souvent ces professionnels s'y confrontent à des tensions, contradictions et fragilités qui sont essentielles à leur métier. Il s'agit donc aussi d'y préparer les futurs professionnels, nos étudiants, et pour cela il importe d'être au clair sur ce que ces pratiques mettent en oeuvre et sur les enjeux de cette confrontation. Le regard proposé ici est nourri à la fois d'une expérience pédagogique d'ateliers « Parole et écriture » dans la formation de futurs professionnels de l'éducation spécialisée ; d'encadrements de pratiques de stages, qui incluent différentes dynamiques d'écriture ; et enfin d'une approche interdisciplinaire, en équipe d'enseignants, de cette « aventure symbolique » qu'est aussi l'écriture. Il ne s'agit pas ici de présenter le déroulement de ces ateliers, mais d'en formuler les enjeux principaux au regard de la formation et de la contribution de ces futurs professionnels à la société contemporaine¹⁰.

Les ateliers « Parole et écriture » interviennent à plusieurs reprises, et dès le tout début, dans le parcours de nos étudiants. Ils ne visent pas à apprendre les règles élémentaires de l'écriture ou de l'orthographe, qui sont en effet nécessaires pour réussir les études, travaux, examens etc. Il s'agit, dans ces ateliers, d'amener les étudiants à rencontrer cette dimension essentielle de leur futur métier : éducateur spécialisé, c'est aussi un métier de l'écriture. C'est sans doute surprenant, quand d'habitude on insiste plutôt sur le dialogue, l'accompagnement, les activités, les sports, la relation et la présence ou encore le travail en équipe pluridisciplinaire. C'est surprenant aussi si l'on croit, comme on l'entend parfois dire, que ce processus lent et complexe qu'est l'écriture a de moins en moins d'importance dans une société marquée par la vitesse et la communication immédiate.

S'il est vrai que les choses changent à cet égard dans la société contemporaine, l'écriture ne devient pas moins importante avec les nouveaux moyens de communication et leurs nouvelles interactions. Nous pouvons plutôt constater qu'elle se module progressivement dans deux directions différentes ou selon deux formes divergentes. D'un côté, il est de plus en plus nécessaire de maîtriser des ensembles complexes de règles, formulaires, procédures et consignes à respecter si l'on veut réaliser un projet, demander un budget, établir une collaboration. Et d'un autre côté, la communication quotidienne (mails et sms par exemple) donne la priorité à la spontanéité de l'expression libre, affranchie non seulement des règles et conventions d'écriture mais aussi de la maîtrise réfléchie des émotions. Ce qui peut jouer des tours, d'ailleurs, car il n'est pas toujours facile de savoir où passe la frontière souvent invisible entre

¹⁰Un article à venir précisera le dispositif pédagogique articulant observation, écriture et parole dans les trois moments (émergence, accueil et décentration) dont l'enchaînement favorise la dynamique de formation réfléchie ici.

ces deux domaines de l'écriture ou, plus largement, de la vie sociale. Identifier cette frontière, dans la complexité de relations souvent informelles, demande une très grande maîtrise de l'art social et une perception fine de l'implicite.

Il semble ainsi que l'écriture se répartisse de plus en plus entre ces deux gestes ou ces deux pratiques. Ici, des ensembles complexes de normes à maîtriser pour s'y conformer c'est-à-dire s'y soumettre sans écart ; là une spontanéité des expressions écrites qui, comme les interjections des joueurs sur la pelouse, n'ont pas besoin d'élaboration complexe pour atteindre leur résultat auprès de ceux qui partagent les mêmes codes, qui habitent le même contexte, qu'animent des sentiments communs. Mais entre les deux, entre la conformation aux normes administratives et l'expression instantanée et non-réfléchie, guère de connexion, de contact ni d'échange.

Ce constat, s'il est exact, nous conduit à l'hypothèse que c'est une évolution plus large des sociétés contemporaines qui se joue aussi dans une telle structuration du rapport à l'écriture. Une évolution dont l'enjeu serait ce que l'humain fait de sa liberté, individuellement et collectivement, et des cheminements difficiles de son émergence. Comme le remarquait justement un auteur contemporain au moment de la récente Coupe du Monde de football, « *la temporalité des sociétés modernes est désormais marquée par cette alternance de contraintes quotidiennes et de moments où 'on se lâche' sans plus de précaution* » (Le Goff). Une telle alternance du soi, tantôt soumission tantôt éclatement, est-elle de bon augure pour une société qui se donne la liberté pour fondement et pour horizon à la fois collectif et individuel ?

Car l'écriture inscrit bien dans cette aventure très particulière de l'humain, d'une liberté qui apparaît par son inscription dans des normes et des contraintes qui lui résistent, qui l'épaississent, qui la figent en la matérialisant – et dont elle devra se dégager par l'interprétation, le commentaire, le « dédit », qui eux-mêmes devront s'écrire ou se matérialiser pour apparaître à leur tour (Levinas, 1974, p. 195 svtes). La simple juxtaposition ou l'alternance évoquée à l'instant ignore ou méprise tout l'ensemble de gestes d'écritures qui se jouent précisément là, en particulier pour les éducateurs spécialisés, dans l'espace entre la seule soumission formelle aux codes prédéterminés et, d'autre part, une spontanéité affranchie de soi et des autres. Le rapport adressé au juge sur l'acte d'un jeune ; les quelques lignes écrites dans le cahier de transmission pour l'équipe d'éducateurs de jour ; le mail envoyé au responsable d'une institution pour suggérer ou demander une piste de collaboration ; les notes quotidiennes, dans un dossier ou pour soi-même, sur les événements du jour ; les mots, phrases et réflexions glanées au vol dans les réunions d'équipe...

autant de gestes d'une pratique professionnelle de l'écriture, à l'écart aussi bien de la seule soumission aux normes que de la simple projection des affects, qui est difficile autant qu'importante.

Ce qui se joue dans ces gestes dépasse la production des textes écrits qui en résultent. Certes, ces produits sont eux-mêmes d'une importance parfois décisive. Un rapport peut déterminer une vie, une note oublier l'essentiel, un mail ouvrir des plaies – il y faut donc du professionnalisme. Mais surtout, la pratique-même de l'écriture met en jeu cet entrelacs essentiel à la relation éducative et plus largement à l'émergence de l'humain : soi et l'autre, le présent et l'absent, les faits et leurs sens, les temps de l'humain, l'espace qu'ouvrent des limites... S'il importe évidemment que l'éducateur spécialisé travaille son écriture, c'est aussi l'écriture qui le travaille dans la pratique de ces gestes.

L'entrelacs plutôt que l'alternance : voilà sans doute ce que requiert l'émergence de la liberté humaine. Et c'est bien de cela qu'il s'agit aussi dans le geste d'écrire. Passer à l'écriture, ce n'est pas seulement s'adresser à un autre, ce qui n'est déjà pas rien. C'est aussi pratiquer cet entrelacs, s'inscrire exactement dans cet entre-deux d'un être humain qui n'est pas l'être d'une entité isolée (individu tout constitué pouvant entrer ou non en communication avec un autre individu tout constitué) mais, dans un processus bien plus complexe, émergence de soi du sein de l'altérité. Travailler l'écriture, c'est donc aussi être travaillé par cet entrelacs essentiel à l'existence humaine et en-dehors duquel, du reste, la relation éducative perdrait sa signification propre.

Cette perspective sur l'écriture permet de prendre une mesure plus exacte des difficultés et résistances que ces étudiants doivent traverser dans cette dimension de leur formation. Pour beaucoup d'entre eux, ces difficultés sont d'autant plus grandes que le parcours social et scolaire qui les a conduits à cette formation ne les a pas familiarisés avec la pratique de l'écrit ni avec les codes et habitudes qu'elle suppose. Pauvreté du langage, misère orthographique et déstabilisation de la discursivité (Amorim, 2012) voire discrédit de la persévérance que celle-ci suppose peuvent être devenues autant d'obstacles, parfois insurmontables, à l'insertion dans cette pratique... comme d'ailleurs à la participation libre au tissu commun d'une société. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est qu'à ces premiers obstacles s'ajoutent les résistances qui tiennent de manière très spécifique à cette difficile aventure de la liberté, dans laquelle se trouve chacun des sujets de la relation, et aux formes concrètes qu'elle prend dans l'écriture professionnelle mobilisée par cette relation éducative.

Là, dans cette écriture, se confrontent en effet des difficultés spécifiques qui tiennent très précisément à cette aventure d'un sujet humain dont la liberté n'est pas hors-monde mais au contraire inscrite dans l'action et dans l'interaction. Si cette écriture est difficile, en plus des raisons circonstanciées évoquées plus haut, c'est aussi pour deux raisons essentielles : elle mobilise ce que l'on appelle des « savoirs d'action », dont il apparaît clairement désormais qu'ils sont essentiels à l'identité des professionnels (Barbier, 1996), et elle relève aussi d'une « action envers autrui » dont les exigences propres doivent être mises en oeuvre pour que ces métiers de la relation ne soient pas confondus avec des activités de production et de fabrication (Brichaux, 2012).

Lorsque les étudiants sont confrontés à l'exigence professionnelle d'écrire leur pratique, par exemple dans les ateliers évoqués plus haut ou dans les analyses de situations professionnelles, ils expriment des résistances dont deux, en particulier, peuvent être comprises au regard des deux difficultés formulées à l'instant. Ces résistances tiennent, d'une part, à *l'impossibilité de saisir ce qui nous saisit* et, d'autre part, à *la contradiction qu'il y a à écrire sur l'autre*. Si nous y prêtons attention, ces deux résistances ouvrent un accès à des dimensions essentielles de cette écriture professionnelle, quand ce qui s'écrit relève du savoir d'action et de l'action envers l'humain.

Écrire ne va pas de soi, mais aussi de l'autre : celui qui écrit fait face à ce qui, dans son écrit, ne vient pas seulement de lui, de ses seules idées, projets ou intentions. Le geste d'écriture abrite aussi ce qui dans le surgissement même de l'écriture le déborde ou le surprend – tout ce qui dans son écriture ne vient pas de l'auteur tout seul ou plutôt tout ce qui, venant de lui, lui revient de ce passage par l'écrit inscrit dans la relation et comme chargé d'altérité. *Passer à l'écrit, c'est bien souvent rencontrer l'altérité au plus proche, et non en face, de soi – c'est se découvrir dans l'entre-deux, et non au-dehors. Il ne s'agit pas d'un sujet qui va exprimer ou communiquer un message comme on projette une fusée dans l'espace, à l'adresse de l'autre comme à destination d'une planète distante. Il s'agit d'un sujet qui se reprend dans le mouvement même par lequel il est traversé par ce qui le saisit dans son écriture. « Le sujet est saisi par ce qui lui arrive ; il n'a pas la maîtrise de ce qui s'approche ainsi de l'inconscient. Dans le même temps, il peut s'en saisir, conduire vers la conscience ce matériau précieux pour sa création et lui donner une forme »* (Strauss-Raffy, 2004, cité par Crognier, 2009) : ces lignes traduisent très précisément l'expérience souvent rencontrée aussi par les étudiants confrontés au processus d'écriture dans une démarche réflexive.

Cette expérience et la résistance qu'elle suscite sont également provoquées par l'incontournable mobilisation, dans cette écriture professionnelle, de ces

savoirs d'action dont Barbier a mis en évidence qu'ils sont à la fois essentiels à l'agir professionnel et tacites, implicites, et pour ainsi dire invisibles. Ils ne sont pas mis à distance par le professionnel, ne sont pas objectivés ou théorisés dans des connaissances qu'il maîtrise et dont il peut, le cas échéant, faire état. Les savoirs d'action englobent l'acteur, ils le traversent ou même l'agissent, pour ainsi dire : passer à l'écrit, dès lors, et les faire passer à l'écrit, c'est aussi réduire ce qui dépasse la maîtrise que le sujet peut avoir, c'est faire apparaître ce qui essentiellement ne peut se faire voir. Nommer, décrire, raconter, faire un récit, formuler des questions : tous ces gestes d'écriture amènent le professionnel à objectiver ce qui le traverse. Il s'y donne les moyens de voir, en l'exprimant, le regard avec lequel il voit son action, l'autre et le monde. Il faut bien sûr insister sur l'importance de la transmission, de l'échange et de la réflexivité que permet l'écrit professionnel, et que nous ne développons pas ici (voir Berton et Millet, 2014). Cette insistance ne peut, cependant, ignorer ce qu'il y a d'essentiellement problématique à mettre en lumière ce qui fuit la lumière, à expliciter ce qui est essentiellement implicite, à transmettre ce qui est tacite. Les chemins sont difficiles pour une écriture de ces savoirs qui ne soit pas une négation de ce qui leur est essentiel, qui ne transforme pas ces savoirs d'action en savoirs théoriques déficients. Il y faut une écriture fine, qui arrive à saisir du bout des mots ce que le professionnel sait du bout des doigts.

À cela s'ajoute cette deuxième résistance dont nous disions qu'elle aussi donne accès à une dimension spécifique des difficultés de l'écriture pour les professionnels de l'éducation spécialisée. Qui suis-je pour prétendre savoir ce qu'il en est de l'autre, pour transformer le sujet autre en objet d'écriture, pour réduire ainsi l'autre à ce qu'il devient dans mon écriture ? L'exigence d'écriture des notes, dossiers et autres synthèses vient en quelque sorte inquiéter la vigilance, essentielle à la relation éducative, envers toute violence exercée sur l'altérité : n'y a-t-il pas contradiction à transformer l'autre sujet en objet d'écriture, n'y a-t-il pas violence intrinsèque à se substituer à l'autre pour parler de lui-même ? Il s'agit dès lors de passer de ce malaise des professionnels à une « mise en intrigue » qui permettra que l'écriture, inévitablement sur l'autre, soit aussi une écriture à l'autre (Riffault, 2013). Ici aussi apparaît, au travers de cette résistance, une réalité qui est essentielle aux pratiques professionnelles de la relation éducative et qui rend la dynamique d'écriture particulièrement sensible.

C'est qu'il ne s'agit pas seulement de traduire en écritures des savoirs d'action tout en veillant, comme nous l'avons dit, à respecter ce qui distingue ceux-ci de savoirs théoriques. Il s'agit également, nous le rappelons ici, d'inscrire cette écriture dans l'exercice d'une action qui porte sur la chose humaine, dont on sait depuis Aristote déjà tout ce qui la distingue d'une action visant à produire

un objet. Qu'*agir* ne soit pas identique à *faire*, et que par exemple « rédiger un rapport » soit aussi ou surtout au service du premier (agir) et pas seulement du second (faire), voilà qui rend difficile cette mise en intrigue souhaitée plus haut. Il s'agit que le concret de l'écriture (choix des mots, construction des temporalités, sélection des éléments de récit, perspectives mobilisées, explicitations et silences, raisonnement formulé, etc.) inscrive celle-ci toujours aussi dans cet *agir* où il en va de l'humain. Cela requiert que soient mis en texte une pluralité des perspectives, une paradoxale prise en compte de l'imprévisible, une remise en question de la maîtrise et enfin une temporalité spécifique, à la fois centrée sur le moment particulier de l'action concernée et ouverte au temps long et imprévisible des finalités humaines qui ne se laissent pas réduire à des objectifs fixés d'avance. Voilà toutes des caractéristiques de l'action éducative qui viennent compliquer le processus d'écriture, si du moins celui-ci ne veut pas trahir la spécificité essentielle à la pratique dont il relève.

Tels sont quelques-uns des enjeux qui apparaissent et se nouent dans ces ateliers « Parole et écriture », comme d'ailleurs dans les autres moments de la formation où l'activité d'écriture doit être mobilisée par nos étudiants. En fait, il s'agit que dans ces moments ils soient, eux, mobilisés par l'écriture, celle-ci contribuant alors à les inscrire dans cette « aventure symbolique » (Berger, 2016) par laquelle chacun des sujets émerge à une liberté sans laquelle il n'est pas de relation éducative possible.

References

- Amorim, M. (2012). *Petit traité de la bêtise contemporaine*. Toulouse : Érès.
- Barbier, J.-M., éd. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Berger, F. (2016). *L'aventure symbolique. Clinique du sujet et du lien social contemporain*. Paris : L'Harmattan.
- Berton, J. et Millet, D., éd. (2014). *Écrire sa pratique professionnelle. Secteur sanitaire, social et éducatif*. Paris : éditions Seli Aslam.
- Brichaux, J. (2012). *L'éducateur spécialisé en question(s)*. Toulouse : Érès.
- Coppens F. et Van Neck, R. (2017). « Praxis invisible ? Former des éducateurs spécialisés dans une société du management ». *European Journal of Social Education*, n°28/29, p. 136-143.
- Crognier, Ph. (2009). « Écrire ses pratiques en travail social : De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture ». *Vie sociale* 2009/2, n°2, p. 95-107.

- Le Goff, J.-P. (2018). « Le Mondial, moment de patriotisme hédoniste et d'exubérance émotionnelle ». *Le Figaro*, 18 juillet.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye : Martinus Nijhoff.
- Riffault, J. (2013). « Travail social : le poids des mots ». *Sciences Humaines*, n°253, Nov.
- Strauss-Raffy, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

Accès à la culture et déficience intellectuelle : Evolution des droits et enjeux éthiques

Murielle MARTIN, Saskia PFLEGHARD, Aline TESSARI-VEYRE

Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Haute école de travail social et de la santé (HETS&Sa-EESP), Lausanne, Suisse

Résumé

Le droit à la pleine participation des personnes en situation de handicap est une thématique de grande actualité. Dans ce contexte, l'ONU a adopté en 2006, la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Cette dernière explicite les droits des personnes en situation de handicap et vise à favoriser une participation active pour tous, dans tous les domaines : politique, économique, social et culturel. Cet article s'intéresse à l'un de ces droits : le droit à l'accès à la culture pour les personnes présentant une déficience intellectuelle. Il met en lumière les enjeux éthiques et difficultés auxquels les professionnels du travail social sont confrontés lorsqu'ils mettent en pratique le respect de ce droit. La réflexion s'ancre dans le contexte législatif et socio-culturel helvétique.

Abstract

The right of full participation of people with disabilities is a highly topical issue. In this context, the United Nations have adopted in 2006 the Convention on the rights of persons with disabilities. This convention clarifies the rights of persons with disabilities and tries to foster the active participation for all and in all domains : political, economical, social and cultural. This article focuses on one of these rights: the right of access to culture for people with intellectual disabilities. It draws the attention to ethical questions and to the various obstacles social workers have to face when they put that law into practice. The reflection is rooted in the Swiss legislative and socio-cultural context.

Introduction

Le droit à la pleine participation des personnes en situation de handicap est une thématique très actuelle (Conseil de l'Europe, 2006 ; Guerdan, Petitpierre, Moulin & Haelewyck, 2009 ; Masse, 2017), qui recèle des enjeux éthiques importants pour l'accompagnement des personnes ayant des besoins spécifiques. L'Organisation des Nations Unies (ONU) a adopté en 2006 la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Cette dernière explicite les droits des personnes en situation de handicap et vise à favoriser une participation active pour tous et dans tous les domaines, qu'ils soient politiques, économiques, sociaux ou culturels. Il s'agit du premier traité international juridiquement contraignant, qui oblige ainsi les 175 États Parties l'ayant ratifiée à promouvoir et garantir le plein exercice de ces droits. Elle énonce clairement et sans réserve que les personnes concernées ont droit à un plein accès et à une égale jouissance de tous les droits de l'Homme. Elle n'établit donc pas de nouveaux droits, mais spécifie la manière dont les droits fondamentaux s'appliquent pour elles.

Cet article s'intéresse plus spécifiquement à l'accès à la vie culturelle des personnes présentant une déficience intellectuelle et met en évidence les enjeux éthiques qui se posent aux acteurs de terrains afin de garantir le respect de ce droit, ainsi que les obstacles que ces derniers sont susceptibles de rencontrer. L'article 30 de la CDPH promeut la « participation à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports » (ONU, 2006, pp. 23-24). Il représente une avancée essentielle pour l'inclusion des personnes dans la vie culturelle, mais, et c'est le cas pour l'ensemble de la CDPH, sa mise en œuvre n'est pas aisée et constitue un défi pour les professionnels du travail social.

Définition de la déficience intellectuelle

Actuellement, environ 1 à 2% de la population présente une déficience intellectuelle (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2016). Cette dernière se caractérise par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, qui se révèlent durant la période développementale (Schalock et al., 2010). Les limitations peuvent se manifester dans divers secteurs d'aptitudes : la communication, les apprentissages scolaires, le travail ou encore les loisirs. Elles ont donc un fort retentissement sur les activités de la vie quotidienne tout au long de la vie et constituent de fait des obstacles potentiels pour l'accès à la vie culturelle. Parfois, la déficience intellectuelle est jumelée avec une déficience physique, une déficience sensorielle ou même avec des troubles psychiques associés, ce qui peut accentuer les difficultés.

L'accès à la vie culturelle

Les personnes en situation de handicap devraient pouvoir, au même titre que tout citoyen, participer pleinement à la vie culturelle. Mais force est de constater qu'elles ne sont que peu visibles, que ce soit en tant que consommatrices ou comme productrices de biens culturels (Rieder et Jung, 2016), et même comme organisatrices d'événements culturels. Le cadre légal et prescriptif milite pourtant pour une pleine réalisation de ce droit. Au niveau international, la CDPH, dans son article 30, défend le « droit d'accéder aux produits et lieux d'activités culturelles (théâtres, musées, cinémas, bibliothèques, monuments, etc.) dans des

formats accessibles ». À cela s'ajoute le « droit de développer et de réaliser leur potentiel créatif, artistique et intellectuel pour leur propre intérêt et pour l'enrichissement de la société ».

En Suisse, les deux principaux instruments du droit qui viennent compléter les injonctions internationales véhiculées par la CDPH sont : le droit constitutionnel et la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand) (Rieder et Jung, 2016). L'article 8 de la Constitution fédérale helvétique pose ainsi le principe de l'égalité des personnes handicapées et l'interdiction des discriminations à leur égard. Alors que la LHand défend notamment le droit à la formation et à l'exercice d'une activité professionnelle. Le cadre législatif représente de fait un facilitateur et un garant de l'accès à la vie sociale et culturelle des personnes. Cependant, dans la réalité, de nombreux obstacles se dressent encore, dont certains méritent d'être identifiés afin d'en prendre conscience.

Pour accéder à la culture, une fois les barrières structurelles liées à l'architecture, au transport (mobilité) et à l'organisation pratique surmontées - qui répondent à l'article 9 de la CDPH, traitant de l'accessibilité -, s'interposent alors d'autres obstacles : comment aider les personnes ayant une déficience intellectuelle à voir, entendre, réceptionner et comprendre les productions culturelles et artistiques ? Comment reconnaître et soutenir le développement des potentialités, des talents cachés et des possibilités de ces personnes au lieu de voir leurs « déficiences » ?

Des associations ainsi que les services de médiation culturelle généralement rattachés à des lieux culturels - et dans lesquels sont parfois engagés des travailleurs sociaux - entrent ici dans la brèche. Sont développés des projets, collaborations et pratiques innovantes afin de favoriser l'accessibilité des personnes aux informations culturelles dans des formats adaptés : supports sonores, audiovisuels, e-books, pictogrammes, pour en citer quelques-uns. L'UNAPEI (2009), fédération d'associations française de représentation et de défense des intérêts des personnes handicapées et de leurs familles a ainsi rédigé un guide de recommandations concernant l'accès aux pratiques artistiques et culturelles et donne notamment des indications au sujet du langage facile à lire et à comprendre.

Parmi les initiatives suisses favorisant l'accès à la culture prend place l'Association Facilit⁶, qui propose des projets participatifs, des conseils et des formations. Elle soutient également la création de liens entre les associations des milieux du handicap et les lieux culturels, de même que les instances politiques et les médias. Un guide des bonnes pratiques pour accueillir les personnes en situation de handicap dans les lieux culturels a été élaboré par ses soins (Richoz et Bonzac, 2015). Y sont abordées les recommandations concernant les différents types de déficiences (motrices, sensorielles, intellectuelles). L'accueil des personnes ayant une déficience intellectuelle nécessite ainsi la création d'un climat de confiance afin de limiter les éventuelles angoisses, de la patience, une adaptation aux capacités de communication des personnes sans les infantiliser, l'utilisation de supports explicatifs (photos, images, pictogrammes, etc.) et un accompagnement physique des personnes si leurs difficultés de compréhension sont trop importantes.

⁶ <https://www.facilit.ch/association/>

On le voit, des avancées sont en cours pour favoriser l'accès à la culture pour les personnes consommatrices de culture. Qu'en est-il alors pour celles qui produisent des biens culturels ?

Profession : artiste

Lorsque les personnes deviennent des artistes de profession, de nouveaux enjeux émergent en lien avec le droit du travail. L'article 27 de la CDPH défend le droit de bénéficier de conditions justes et favorables et le droit à l'égalité de rémunération à travail égal. Plus spécifiquement en lien avec la rémunération des artistes, la loi suisse sur les droits d'auteurs du 9.10.1992 (LDA) permet de délimiter ce qu'est une œuvre, qui en est l'auteur et les droits des auteurs sur leurs œuvres. Ces dernières y sont définies comme des créations de l'esprit qui revêtent un caractère individuel. Il n'y a pas de restriction à la capacité d'être auteur, et de ce fait, une personne présentant une déficience intellectuelle est considérée comme étant l'auteur des œuvres qu'elle crée, même en cas d'incapacité de discernement (Rieder et Jung, 2016).

Si la qualité d'auteur est pleinement reconnue, des questions se posent cependant au niveau des modalités de la portée du droit exclusif de l'artiste sur son œuvre, notamment en cas de curatelle. Selon la mesure de curatelle à laquelle la personne est soumise, ses marges de liberté seront plus ou moins restreintes. Ainsi, une personne privée de ses droits civils ne pourra conclure de contrat de transmission des droits d'auteurs ou de leur utilisation. Les gains d'auteurs peuvent par ailleurs avoir des répercussions sur les prestations des assurances sociales, qui peuvent être revues à la baisse en cas de gains supplémentaires (au-delà de 1500.- CHF) (Rieder et Jung, 2016). En outre, des contrats sont généralement signés avec l'atelier de création dans lequel les personnes exercent leur art, les obligeant à céder une partie de leurs droits d'auteurs.

Diverses associations se sont développées dans la foulée de la CDPH afin d'œuvrer dans le sens d'une reconnaissance pleine et entière de tout artiste, quelles que soient ses déficiences. C'est le cas de mir'arts⁷, une association créée en 2008 en Suisse romande. Elle représente le pôle artistique de l'association ASA handicap mental et fédère plusieurs ateliers d'artistes. Elle vise actuellement à mêler des œuvres de personnes en situation de handicap à des fonds d'arts officiels. Ces œuvres sont vues comme appartenant à des artistes et non comme à des personnes en situation de handicap, ce qui sous-entend que les critères qui s'y appliquent sont les mêmes que pour tout artiste.

Des ateliers de création artistiques ont également pour mission de soutenir les artistes en situation de handicap dans la création et la diffusion de leurs œuvres d'art. Le CREAHM, fondé en Belgique en 1979⁸ et implanté en Suisse à la fin des années 1990⁹, fait partie de ces ateliers d'art différencié qui accompagnent l'émergence des talents artistiques des personnes, les aident à mener leurs œuvres à bien et soutiennent leur diffusion. Les animateurs, artistes eux-mêmes, n'enseignent pas des techniques artistiques, mais favorisent le développement de la créativité. Un contrat est passé entre l'atelier et l'artiste,

⁷ <http://mirarts.ch/>

⁸ <http://www.creahm-bruxelles.be/>

⁹ <https://www.creahm.ch/>

avec la répartition suivante concernant les bénéficiaires : 20% pour un artiste et 80% pour le CREAHM. Ainsi, l'artiste Pascal Vonlanthen qui crée des œuvres d'Art brut et dont les travaux ont inspiré un grand designer de mode new-yorkais a vu ses droits d'auteurs vendus pour quelques milliers de francs. Ses œuvres sont actuellement imprimées sur du prêt-à-porter de luxe, lui-même ayant été fort peu rémunéré. Les responsables de l'atelier du CREAHM admettent avoir eu de la difficulté dans la négociation (Keller, 2018). Cela pose la question de la protection des œuvres des auteurs incapables de discernement, dans un contexte où l'Art brut est très prisé.

Le statut des artistes en situation de handicap s'est cependant considérablement amélioré de part l'évolution du contexte juridique, l'élaboration de chartes et certaines dérives ne devraient ainsi plus voir le jour (Keller, 2018). On a en effet vu par le passé des médecins s'approprier des œuvres. C'est le cas de Hans Prinzhorn, psychiatre et historien d'art allemand, qui a rassemblé en deux ans seulement, entre 1919 et 1921, environ 5000 œuvres de 450 artistes issus de plusieurs cliniques psychiatriques. Cette collection porte aujourd'hui son nom. Les tableaux de l'artiste suisse Aloïse Corbaz, figure importante de l'Art brut et décédée en 1964 ont connu le même destin (Keller, 2018).

Le contexte évolue ainsi vers une plus grande prise en compte effective des droits des personnes. Il reste cependant encore du chemin à parcourir, chemin qui implique un grand nombre d'acteurs et de ressources. Les pratiques quotidiennes parfois bien ancrées n'évoluent en effet pas toujours aussi rapidement que les textes de lois.

Recommandations et bonnes pratiques à l'usage des professionnels du travail social

Parmi les acteurs impliqués, les professionnels du travail social ont un rôle important à jouer afin de favoriser une participation culturelle pleine et entière pour tous. Au moyen d'une sensibilisation, d'une attention particulière et d'une attitude éthique quant à la question du droit à l'accès à la vie culturelle des personnes en situation de handicap, ces derniers peuvent et doivent agir sur différents domaines : les structures et les dispositifs, les finalités de l'action pédagogique et les méthodes d'accompagnement (Couette, 2014 ; Coquoz, 1996 ; Mercier et Bazier, 2004).

Concernant les structures et dispositifs, il s'agit de favoriser l'accès aux biens culturels, de trouver des aides financières pour soutenir les projets novateurs, d'encourager les personnes présentant une déficience intellectuelle à prendre une part active au débat culturel et à la culture en général. Cela peut se traduire par l'engagement de personnes ayant une déficience intellectuelle au sein de lieux culturels dans des fonctions de conseillères, par leur nomination en tant que membres d'organes consultatifs, par une incitation à collaborer avec des associations d'aide aux personnes en situation de handicap, par la promotion des artistes en situation de handicap sans discrimination, à l'aulne des mêmes critères que pour tout artiste (Rieder et Jung, 2016). En résumé, les professionnels du travail social peuvent et doivent améliorer l'accès physique, financier et intellectuel à la culture pour les personnes concernées.

Un travail de réflexion au niveau des finalités de l'action pédagogique nécessite également d'être poursuivi. Ce travail commence par la prise de conscience que les personnes ayant une déficience intellectuelle peuvent s'intéresser à des créations artistiques et ont, pour certaines d'entre elles, le potentiel de se développer en tant qu'artistes à part entière. Cela implique une évolution des représentations tant au niveau individuel que sociétal. L'accompagnement de ces personnes doit par ailleurs viser la reconnaissance de leurs droits, le développement de leur autonomie, leur participation sociale aux activités culturelles comme consommatrices voire comme productrices de biens culturels lorsqu'elles en ont le talent.

Enfin, l'action des professionnels du travail social devrait se traduire par la mobilisation et le développement de méthodes d'intervention ad hoc : apprendre à identifier l'intérêt pour l'art et la culture, mais également les compétences artistiques des personnes accompagnées ; les aider à identifier leurs propres intérêts et compétences ; connaître le cadre légal et les aider à prendre conscience de leurs droits ; connaître les possibilités, les ressources à disposition, les diverses associations, afin de pouvoir jouer un rôle de conseil-orientation pour les personnes, et éventuellement pour leurs familles. Un accompagnement individualisé tenant compte des spécificités de chaque situation, par le biais notamment de projets individualisés, devrait également être proposé afin d'accompagner les projets de participation à la vie culturelle et de favoriser le développement des diverses compétences que nécessite cette participation. Enfin, la sensibilisation de la société à ces questions représente également un enjeu important, de même que la collaboration avec les lieux culturels et les diverses associations existantes. Pour ce faire, les professionnels devraient être sensibilisés à ces questions, que ce soit en formation initiale ou continue ou au sein des établissements socio-éducatifs dans lesquels ils travaillent.

Conclusion

Cet article développe quelques réflexions autour du droit d'accès à la culture et la mise en place concrète de cette loi pour les personnes présentant une déficience intellectuelle. Les mêmes questions peuvent se poser pour toute personne en situation de handicap, mais également pour les personnes issues de milieux socio-culturels défavorisés qui n'ont pas toujours un accès aisé à la culture.

Par ailleurs, les enjeux éthiques qui sous-tendent l'accompagnement des professionnels orientés vers le respect des droits des personnes accompagnées sont également sous-jacents à l'ensemble des articles de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. L'existence de la CDPH semble ainsi primordiale, puisqu'elle se montre source de stimulation et d'évolution dans le champ du travail social. Ce mouvement mérite cependant d'être soutenu afin que les droits des personnes concernées soient véritablement et concrètement respectés.

REFERENCES

Conseil de l'Europe (2006) Recommandation - Rec(2006)5 - du Comité des Ministres aux États membres sur le Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la promotion des droits et de la pleine participation des personnes handicapées à la société : améliorer la qualité de vie des personnes handicapées en Europe 2006-2015, [online] Available at : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d866a [accessed 28 August 2018]

Guerdan, V., Petitpierre, G., Moulin, J. P. (Eds.). (2009) Participation et responsabilités sociales : un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle, Bern : Peter Lang.

Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), (2016) Déficiences intellectuelles : expertise collective. Paris : Les éditions Inserm, [online] Available at : <http://www.inserm.fr/thematiques/sante-publique/expertises-collectives> [accessed 30 August 2018]

Keller, B. (2018, 24 avril). La difficile reconnaissance des artistes handicapés. 24 heures, Récupéré de <https://www.24heures.ch/suisse/La-difficile-reconnaissance-des-artistes-handicapes/story/27660247> [accessed 2 September 2018]

Masse, M. (2017) Handicap mental : et si la société s'impliquait ? Reiso : revue d'information sociale, mis en ligne 12 décembre, [online] Available at : <https://www.reiso.org/articles/themes/handicaps/2418-handicap-mental-et-si-la-societe-s-impliquait> [accessed 2 September 2018]

ONU, (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), [online] Available at : <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf> [accessed 30 August 2018]

Richoz, M., Bonzac, C. (2015) Les bonnes pratiques pour accueillir des personnes en situation de handicap dans votre lieu culturel, Lausanne : Facilit.ch.

Rieder, A., Jung, C. (2016) La participation à la vie culturelle et les droits. In T. Maranzano & V. Guerdan (Dir.), La reconnaissance de l'artiste en situation de handicap : rôles et responsabilités (pp. 38-47), Genève : ASA-Handicap mental.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Yeager, M. H. (2010) Intellectual Disability : Definition, Classification, and Systems of Supports, Washington, DC : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

UNAPEI, Moulié, C. (2009) Accès aux pratiques artistiques et culturelles, Paris : UNAPEI.