



**EHESP**

---

**Directeur d'établissement sanitaire,  
social et médico-social**

Promotion : **2016 - 2017**

Date du Jury : **décembre 2017**

---

**La mission de socialisation des jeunes  
à l'IME Le Val d'Essonnes : le  
révélateur d'un changement de culture  
nécessaire**

« il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule [...]  
vivre sans exister est le plus cruelle des exclusions »

Charles Gardoux, *La société inclusive, parlons-en*

---

**Sabine CAGNON**



**EHESP**

---

# Remerciements

---

Je tiens d'abord à adresser mes remerciements à Madame Christiane Mouteyen-Fortun, ma maîtresse de stage, pour sa confiance, son exemple et les échanges enrichissants que j'ai eu avec elle.

Je souhaite aussi remercier Madame Sonia Sorhaindo-Mormand, responsable de l'IME, qui m'a accueillie et m'a laissée participer aux travaux de l'établissement sans a priori et m'a aidée à mieux comprendre le handicap et les enjeux de l'accompagnement.

Je remercie également chaleureusement Monsieur Hervé Henry, mon tuteur de mémoire, qui m'a aidée à prendre de la distance, à approfondir mes réflexions, à nuancer mes propos, et en cela, à faire de cet exercice d'écriture une véritable source de montée en compétence et d'introspection.

Enfin, je tiens à remercier plus largement toute l'équipe de direction et d'encadrement de l'Institut Le Val Mandé, qui m'a permis de découvrir de nombreuses facettes de l'accompagnement des personnes en situation de handicap, et m'a donné l'exemple d'une structure en mouvement, dont l'intérêt premier est celui des personnes qu'elle accompagne.

.

---

# Sommaire

---

Introduction .....	1
Méthodologie.....	4
1 La mise en œuvre de la mission de socialisation par l'IME Le Val d'Essonne cristallise les enjeux auxquels il fait face .....	5
1.1 La mission de socialisation est fixée par les textes et portée par les autorités, mais le concept n'est pas clairement défini .....	5
1.1.1 La mission de socialisation confiée à l'IME est clairement fixée par les textes, et largement portée par les autorités.....	5
1.1.2 Mais le concept de socialisation reste peu défini et explicité dans les textes	6
1.2 Au sein de l'IME, l'accueil de jeunes plus déficients révèle la nécessité d'un changement de culture chez les professionnels pour mener à bien la mission de socialisation .....	8
1.2.1 L'accueil de jeunes de plus en plus déficients et présentant des troubles autistiques nécessite une réorganisation interne .....	8
1.2.2 Plusieurs démarches sont menées pour répondre à cette évolution des besoins, qui peuvent être sources d'incertitudes .....	10
1.2.3 L'association des jeunes à la construction de leur projet personnalisé existe, mais elle n'est pas encore totalement développée .....	12
1.2.4 L'accueil dans le même espace d'enfants de 6 à 20 ans peut être un frein en termes d'accompagnement à la socialisation .....	13
1.2.5 Il apparaît important de travailler avec les équipes sur les normes sociales et culturelles, afin d'adapter le discours porté auprès des jeunes .....	14
1.2.6 Tous les professionnels de l'IME ne sont pas encore prêts pour accepter que des « non-professionnels » entrent dans l'IME et portent un regard sur leurs pratiques .....	15
1.3 La complexité de la construction des partenariats représente un frein à la mise en œuvre de la mission de socialisation de l'IME.....	17
1.3.1 Si la collaboration avec l'Education Nationale est mise en avant par les autorités, dans les faits les partenariats sont complexes à construire.....	17
1.3.2 La stratégie de partenariat est complexe à développer et à structurer pour l'IME.....	18

1.3.3	Les parents sont des partenaires complexes de l'accompagnement, notamment dans le cadre de la socialisation .....	20
2	Comprendre les freins et chercher les leviers de management dans l'analyse de l'histoire, de la réglementation et des jeux d'acteurs.....	23
2.1	L'analyse des jeux d'acteurs et de l'histoire de la construction du secteur aide à comprendre les relations entre professionnels .....	23
2.2	Comprendre les enjeux qui se nouent pour les parents derrière la socialisation de l'enfant pour mieux les accompagner.....	30
2.3	L'absence d'obligation réelle d'adaptation du milieu ordinaire au handicap peut expliquer la difficulté à nouer des partenariats .....	36
3	Conduire le changement au sein de l'IME Le Val d'Essonnes .....	39
3.1	Outils l'équipe pour manager le changement de culture sans la faire imposer	39
3.1.1	Impulser des changements rapides d'organisation et de pratiques.....	39
3.1.2	Donner aux équipes les moyens de changer de culture .....	42
3.1.3	Approfondir la dynamique de changement après la première étape de 2017.....	44
3.2	Retravailler la stratégie de partenariat en donnant à l'IME un rôle de « formateur » de la société.....	46
3.2.1	Structurer la démarche d'identification et de lancement des partenariats ...	46
3.2.2	Adopter un discours rassurant et engager les acteurs.....	47
3.2.3	Développer les partenariats de l'IME dans une logique de plateforme .....	48
3.2.4	Gérer les relations avec les tutelles.....	49
3.3	Poursuivre et approfondir le mode de management agile déjà à l'œuvre dans la structure.....	50
3.3.1	Poursuivre le mode de management agile déjà à l'œuvre dans la structure	50
3.3.2	Faire de la discussion avec les professionnels un élément de construction du sens et donc de légitimation du changement.....	51
3.3.3	Savoir concilier les rythmes.....	52
3.3.4	Construire le futur, sans oublier d'accompagner le passé .....	54
	Conclusion .....	57
	Bibliographie .....	58
	Liste des annexes .....	I



---

## Liste des sigles utilisés

---

- **AEH** : Allocation enfant handicapé
- **AMP** : Aide médico-psychologique
- **ARS** : Agence régionale de santé
- **ARSEA** : Association régionale spécialisée d'action sociale d'éducation et d'animation
- **ASH** : Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés
- **AVS** : Assistant de vie scolaire
- **CAO** : Commission d'accueil et d'orientation
- **CAPES** : Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement scolaire
- **CASF** : Code de l'action sociale et des familles
- **CDSA** : Comité départemental sport adapté
- **CLIS** : Classe pour l'inclusion scolaire
- **CMP** : Centre médico-psychologique
- **CP** : Cours préparatoire
- **CPOM** : Contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens
- **CRA-IF** : Centre de ressources autisme Ile-de-France
- **CRA-PC** : Centre de ressources autisme Poitou Charente
- **EPS** : Education physique et sportive
- **ESAT** : Etablissement et service d'aide par le travail
- **FALC** : Facile à lire et à comprendre
- **IEM** : Institut d'éducation motrice
- **ILVM** : Institut Le Val Mandé
- **IME** : Institut médico-éducatif
- **ITEP** : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique
- **MDH-PPH-2** : Modèle de développement humain et processus de production du handicap – version 2
- **MDPH** : Maison départementale pour les personnes en situation de handicap
- **PCH** : Prestation de compensation du handicap
- **PECS** : Système de Communication par Echange d'Images
- **PEP-3** : Profil psycho-éducatif – version 3
- **PRS** : Projet régional de santé
- **SEDIHA** : Section d'éducation pour déficients intellectuels avec handicaps associés
- **SEGPA** : Section d'enseignement général et professionnel adapté

- **SESSAD** : Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
- **SIFPRO** : Section d'initiation et de formation professionnelle
- **SIPP** : Section d'initiation préprofessionnelle
- **SROSMS** : Schéma régional d'organisation sociale et médico-sociale
- **TED** : Troubles envahissants du développement
- **TSA** : Troubles du spectre autistique
- **ULIS** : Unités localisées pour l'inclusion scolaire

## Introduction

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a posé en principe l'accès au milieu ordinaire pour l'ensemble des citoyens français en situation de handicap. Cette loi concerne les adultes, mais aussi les enfants, pour lesquels la principale mesure réside dans le principe d'accès à « l'école publique ordinaire » du lieu de résidence. Par ailleurs, elle prévoit que soient donnés à chaque citoyen en situation de handicap les moyens d'accéder à la participation sociale. Elle implique ainsi que les personnes reçoivent une compensation pour limiter leur situation du handicap, à la fois dans la réalisation des gestes essentiels de la vie quotidienne, mais aussi pour accéder à une vie citoyenne comprenant l'emploi, les loisirs, la culture, l'engagement associatif, etc. L'objectif est donc de favoriser l'inclusion des personnes handicapées par la mise en place de compensations, et par opposition à la vie en établissement spécialisé.

Si cette loi a constitué une avancée réelle pour bon nombre de personnes en situation de handicap, les établissements spécialisés ont néanmoins été maintenus pour accueillir les personnes « les plus déficientes » ou « les moins autonomes ». Dans le cas des enfants, les établissements sont classés en fonction de leur agrément et du type de déficience. Au-delà de cette classification officielle, les capacités à intégrer un établissement scolaire, en termes d'apprentissages comme dans les habiletés sociales, sont aussi une clé de lecture des différentes catégories d'établissement. En fonction de leur niveau, les jeunes sont accueillis au sein des classes des établissements scolaires ordinaires ; au sein de ces mêmes classes avec la présence d'une aide humaine ou matérielle (AVS, matériel adapté, etc.) ou avec l'accompagnement d'un service à domicile (Sessad, etc...); au sein d'une classe spécialisée dans un établissement scolaire ordinaire (ULIS, CLIS, SEGPA, etc.), avec ou sans accompagnement d'un service à domicile ; au sein d'établissements spécialisés (IME, IEM, SIFPRO, ITEP, etc.) avec maintien d'un temps de classe spécialisée en établissement ordinaire ; ou enfin au sein d'établissements spécialisés avec un temps de classe dans cet établissement spécialisé.

Je me pencherai dans ce mémoire sur le cas des Institut Médico-Educatifs, et plus particulièrement sur le rôle qui leur est confié, dans la droite ligne de la loi de 2005, d'accompagner les jeunes accueillis vers la socialisation<sup>1</sup>.

Si j'analyse d'emblée la notion de socialisation, plusieurs postulats illustrent la complexité de mise en œuvre de cette mission. L'inclusion sociale, terme phare de la loi de 2005, semble impliquer qu'il y a nécessairement en regard exclusion. A lui seul, il met en relief la complexité de cette loi qui, bien qu'étant une véritable avancée, ne met pas le

---

<sup>1</sup> Code l'action sociale et des familles : Art. D312-12

handicap au cœur de toutes les politiques publiques mais créé une politique spécifique. Ce postulat laisse à penser qu'une partie seulement des personnes handicapées, avec la bonne compensation, pourra s'intégrer. L'autre devra a minima passer par le milieu spécialisé pour acquérir les codes de la société ordinaire, voire y passera la majeure partie de sa vie du fait d'un état de dépendance trop important. Malgré la volonté d'inclusion, l'exclusion perdure donc afin de préparer la réintégration dans la société si elle est possible. C'est le cas des établissements accueillant des enfants en situation de handicap, auxquels on confie une mission de socialisation des jeunes.

Ensuite, cette mission confiée aux IME implique qu'ils ne travaillent pas seuls, mais sortent de leurs murs. Les relations à autrui, si elles se tissent au sein de l'établissement, atteindront vite leurs limites au regard de l'objectif de la loi de 2005, car elles risquent de maintenir les jeunes dans un entre-soi, sans contact avec le milieu ordinaire. Toutefois, les IME ne disposent a priori d'aucun moyen pour contraindre cette société à s'ouvrir à eux. Par exemple, le droit d'accès à l'école en milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap n'est qu'une obligation de moyens. La possibilité est laissée par les textes de rendre l'inscription inactive si les aménagements des conditions d'accueil qui en découlent sont trop importants<sup>2</sup>. En 2012, un rapport d'information du Sénat met d'ailleurs en lumière de fortes disparités territoriales concernant l'accès à la scolarisation en milieu ordinaire.<sup>3</sup> Le travail de partenariat et d'ouverture sur l'extérieur qui revient aux IME risque donc de rester extrêmement dépendant de la bonne volonté desdits partenaires, car le régime juridique concernant les enfants handicapés regorge d'un certain nombre d'exceptions qui peuvent rendre en partie inopérantes les mesures de principe prises par la loi en faveur de l'inclusion sociale, et empêcher de réelles avancées.

Autre point, la mission de socialisation implique un accompagnement parallèle sur d'autres besoins des jeunes. L'accès à la socialisation nécessite certains pré-requis qui varient en fonction des jeunes. A l'instar du rôle de l'école de maternelle, la socialisation ne pourra être travaillée que sous couvert d'un accompagnement préalable sur d'autres compétences telles que la communication, la gestion des émotions et de la frustration, l'apprentissage des codes sociaux, la mobilité, etc. Sans que l'on puisse affirmer qu'il y ait une hiérarchisation des besoins et des apprentissages, l'IME devra donc travailler sur tous les aspects de l'accompagnement, pour mettre en œuvre sa mission de socialisation.

---

<sup>2</sup> Code de l'éducation : Art. L.112-1 à L. 112-5, Art. L. 351-1 à L. 351-3, Art. D. 351-10, D. 351-15  
Ministère de l'éducation nationale et Ministère des affaires sociales et de la santé, Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016, *Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires*, visité en mars 2017

<sup>3</sup> *Rapport d'information n°365 du Sénat* – 04.07.2012, p.56 : « Les écarts sont particulièrement manifestes au niveau des temps de scolarisation. Alors que certains enfants sont scolarisés en milieu ordinaire à temps complet ou à temps partiel, d'autres ne le sont que quelques heures par semaine. La politique menée localement par les services de l'éducation nationale dépend, en effet, de plusieurs facteurs : le degré de priorité donné à la scolarisation en milieu ordinaire par l'inspecteur d'académie dans son département ; le rôle plus ou moins important dévolu à l'inspecteur ASH (adaptation et scolarisation des élèves handicapés) ; les moyens mis en œuvre (nombre d'enseignants référents et d'enseignants spécialisés, nombre de Clis et d'Ulis...) ; le degré de formation des enseignants ».

Enfin, le concept de socialisation varie selon les enfants accueillis. Il renvoie à de nombreux aspects : scolarisation, travail, accès aux loisirs, accès au sport, accès à la culture, à l'engagement citoyen, etc. La multi-dimensionnalité de ce concept implique que chaque enfant, handicapé ou non, ait le choix de la manière dont il veut investir sa participation sociale. Or, l'accueil collectif d'enfants avec des niveaux et des aspirations différentes risque nécessairement de limiter les marges d'action de l'IME, qui aura alors plus pour rôle d'ouvrir les jeunes aux différents aspects de la socialisation mais ne sera pas forcément en mesure de les accompagner de manière poussée sur tous.

C'est dans ce contexte général que l'IME Le Val d'Essonne, établissement de l'Institut Le Val Mandé, exerce ses missions. Il dispose d'un agrément en externat pour 50 enfants âgés de 6 à 20 ans présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, avec ou sans troubles ou pathologies associés. Il accueille environ 55 enfants à l'année, résidant dans le bassin de vie de Corbeil-Essonne. Cet IME évolue dans un contexte particulier. D'abord, il est installé dans un bassin de vie au contexte socio-économique dégradé. Situé dans l'Essonne, en banlieue parisienne, il n'est pas facilement accessible par les transports en commun du fait d'un temps de trajet relativement long. En termes de public accueilli, une évolution nette est en cours vers un public avec des déficiences intellectuelles plus lourdes et présentant plus de troubles du spectre autistique (TSA) et des troubles envahissant du développement (TED). Parmi les enfants accueillis, on compte 21 nationalités d'origine avec des parents qui sont pour une partie primo-arrivants. Cette situation peut générer de la complexité dans la relation et la communication avec les parents, car elle nécessite autant d'adaptations culturelles et se confronte à des questions de compréhension liées à la maîtrise de la langue française. D'un point de vue de l'organisation interne, l'équipe pluridisciplinaire est relativement stable, malgré quelques vacances de postes de rééducateurs par le passé. Toutefois, bien que l'ensemble des postes soient aujourd'hui pourvus, l'évolution des jeunes accueillis et l'augmentation des déficiences commencent à générer de nouveaux besoins, notamment en termes de rééducation, mais aussi en termes de ratio d'encadrement éducatif. Des tensions commencent donc à se faire sentir en termes d'organisation et de qualité de prise en charge. Elles engendrent une nécessité de réorganisation interne, qui place les besoins des jeunes au centre de la nouvelle organisation, et réinterroge par là-même le positionnement de certains membres de l'équipe.

***Au regard de ce contexte, l'objet de ma réflexion sera d'identifier les leviers de management dont dispose le directeur afin d'amener les équipes vers un changement de culture permettant de repositionner les besoins et la participation sociale des jeunes au cœur de l'accompagnement, et d'agir sur l'environnement extérieur afin de mettre en place les partenariats nécessaires à la mission de socialisation de l'IME.***

## Méthodologie

Afin de répondre à cette question, j'ai construit une méthodologie me permettant à la fois d'être partie prenante de la gestion de projet sur la nouvelle organisation, mais aussi d'analyser les interactions et actions individuelles au sein de l'équipe, ainsi que les interactions avec l'environnement. Pour cela, je me suis basée sur plusieurs méthodes.

L'observation participante : j'ai appliqué cette méthode lors des groupes de travail et des réunions que j'ai menés avec les professionnels, au sein et hors de l'IME, mais aussi lors des échanges informels que j'ai pu avoir avec les uns et les autres. Le principe était de noter, en marge des échanges, les réactions et positionnements des uns et des autres, afin par la suite de les analyser.

Les recherches bibliographiques : un certain nombre de lectures m'ont permis d'approfondir le sujet traité, à la fois dans la compréhension du secteur, mais aussi dans l'analyse des interactions entre parties prenantes. Ces recherches se sont concentrées sur des ouvrages, mais également sur un certain nombre d'articles.

L'analyse documentaire : ce travail sur des documents internes à l'IME (projet de service, organigrammes, commission d'admission, projets personnalisés, enquêtes de satisfaction, etc.) m'a permis de mieux en comprendre le fonctionnement et les principes d'action. L'analyse de divers documents de l'environnement (textes de loi, schémas régionaux et départementaux, etc.) m'a également permis d'analyser le positionnement prescrit d'un certain nombre de partenaires de l'IME.

L'annexe 1 présente l'ensemble des temps pendant lesquels j'ai recueilli ces matériaux, avec leurs intérêts, mais également leurs limites.

Pour ce travail, j'ai choisi de ne pas mener d'entretiens directs. Avant d'arrêter ma méthodologie, j'ai réalisé deux entretiens exploratoires avec des cadres de service d'autres IME. Au vu des échanges, j'ai constaté que ces entretiens m'apporteraient au plus des exemples "pratico-pratiques" de ce qui se fait ailleurs, mais ne m'aideraient à mieux analyser le sujet. S'agissant d'une problématique de management, l'analyse dépend énormément du contexte du lieu d'observation (politique, histoire de sa construction, etc). Réaliser des entretiens avec d'autres professionnels présentait donc un risque de recueillir uniquement des exemples non transposables de ce qui se fait ailleurs, comme cela s'est produit lors des entretiens exploratoires. Par ailleurs, compte-tenu de mon implication en qualité de directrice stagiaire dans la conduite de la réécriture du projet de service et dans la préparation de la nouvelle organisation, je n'ai pas souhaité procéder à des entretiens avec les professionnels de l'IME. A mon sens cela aurait pu comporter un risque pour la conduite du projet. Néanmoins, je pense que cela représente une limite à mon analyse, car de tels entretiens auraient peut-être pu me permettre de mieux comprendre certains positionnements.

# **1 La mise en œuvre de la mission de socialisation par l'IME Le Val d'Essonne cristallise les enjeux auxquels il fait face**

## **1.1 La mission de socialisation est fixée par les textes et portée par les autorités, mais le concept n'est pas clairement défini**

### **1.1.1 La mission de socialisation confiée à l'IME est clairement fixée par les textes, et largement portée par les autorités**

Les missions des IME accueillant des enfants et jeunes en situation de déficience intellectuelle sont fixées par l'annexe XXIV du décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 qui précise : « La prise en charge tend à favoriser l'épanouissement, la réalisation de toutes les potentialités intellectuelles, affectives et corporelles, l'autonomie maximale quotidienne sociale et professionnelle. Elle tend à assurer l'intégration dans les différents domaines de la vie, la formation générale professionnelle. La prise en charge [...] comporte : l'accompagnement de la famille et de l'entourage habituel de l'enfant ou adolescent ; les soins et les rééducations ; la surveillance médicale régulière [...] ; l'enseignement et le soutien pour l'acquisition des connaissances et l'accès à un niveau culturel optimum ; des actions tendant à développer la personnalité, la communication et la socialisation<sup>4</sup>. »

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pose trois grands principes dont le droit au maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie ; c'est-à-dire le droit à une participation effective à la vie sociale. Concernant plus particulièrement les enfants, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a posé le principe d'accès au milieu ordinaire pour tous, comme l'édicte l'article L 111-1 du Code de l'éducation : « le service public de l'éducation [...] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

Les autorités de tarification, elles aussi, promeuvent la socialisation des enfants en situation de handicap. Le schéma départemental en faveur des personnes handicapées 2013-2018 de l'Essonne définit les trois axes d'amélioration suivants dans l'accompagnement des enfants handicapés : « la prise en charge de l'autisme, l'accompagnement à la scolarisation des enfants et adolescents, et l'insertion professionnelle ». L'ARS Ile-de-France rappelle dans le PRS et le SROSMS l'importance de l'accès au milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap, et, pour ce faire, les nécessaires collaborations entre ARS, Conseil Généraux et Education Nationale. Au-delà de l'affichage au sein des schémas régionaux et départementaux, l'intégration en milieu ordinaire et la socialisation des enfants handicapés est portée dans un certain nombre de projets. A titre d'exemple, de plus en plus de projets en lien avec l'Education Nationale

---

<sup>4</sup> CASF, Art. D312-12

conditionnent l'ouverture de places en IME à la mise en place de classes externalisées. Ce dispositif permet d'installer la classe de l'IME dans une école ordinaire pour permettre aux enfants des deux établissements de partager certains temps communs comme les repas ou les récréations, voire d'envisager des temps d'inclusion sur certains temps de classe. « Ce mode de scolarisation présente de nombreux avantages. Il permet d'organiser des activités communes entre les élèves valides et handicapés : enseignements fondamentaux, artistiques, EPS, sorties et activités, enseignements professionnels (ateliers, stages...). Si ces structures ne conviennent pas à tous, elles sont généralement sources de progrès scolaires et de meilleure socialisation pour les élèves. En révélant leurs possibilités d'adaptation et leurs capacités, l'inclusion dans le milieu ordinaire leur redonne confiance en eux<sup>5</sup>. »

En revanche, nous pouvons déjà constater que l'Académie de Versailles n'intègre pas la socialisation des élèves en situation de handicap à son projet académique. Malgré l'existence d'un site internet qui met en ligne toutes les informations nécessaires aux parents, et malgré un site dédié aux ASH<sup>6</sup> de l'Essonne, il n'y a pas de projet académique à proprement parler concernant la scolarité adaptée des enfants handicapés.

### **1.1.2 Mais le concept de socialisation reste peu défini et explicité dans les textes**

Dans les textes de lois et les projets portés par les autorités de tarification, la socialisation n'est jamais clairement définie. Selon le *Larousse*, la socialisation est le « processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale ». Cette première définition laisse pressentir que la mission des IME concernant la socialisation est vaste et complexe à mettre en œuvre.

Si l'on considère d'abord les éléments de culture à intérioriser, il est aisé de cerner les notions à inculquer aux enfants en termes de droit et de règles car il existe des textes<sup>7</sup>. Néanmoins, d'autres éléments de culture restent plus complexes à aborder car extrêmement dépendant des cultures et convictions personnelles, qu'il s'agisse des professionnels, des parents ou des partenaires. Ensuite, l'intégration dans la vie sociale semble à première vue ne pas dépendre uniquement des accompagnements proposés au sein de l'établissement. Une intégration pleine et entière nécessite au contraire que l'enfant puisse, dans sa vie quotidienne, être intégré à la société au même titre que d'autres jeunes. Or, cela n'est pas nécessairement chose aisée pour des raisons diverses que peuvent être la crainte ou le coût de l'accueil par des structures de droit commun

---

<sup>5</sup> <http://www.onisep.fr> : Formation et handicap/Actus2015/Les unités d'enseignement externalisées : un exemple d'inclusion

<sup>6</sup> <http://www.ash91.ac-versailles.fr/> : « Nouvelle appellation générale de l'enseignement spécialisé, émergée progressivement au cours de l'année scolaire 2005-2006, qui se substitue au sigle AIS. Ce changement d'appellation [...] a évacué systématiquement toute référence à l'expression intégration scolaire des élèves handicapés pour lui substituer celle de scolarisation des élèves handicapé. »

<sup>7</sup> Déclaration des droits de l'enfant, Code de la famille et de l'aide sociale, Code de l'éducation, Charte de protection de l'enfant, etc.

comme les centres de loisirs ou les clubs de sport par exemple. Ainsi, dans l'Essonne, ce sont seulement une quarantaine<sup>8</sup> de clubs de sport sur environ 2700<sup>9</sup> qui adhèrent au CDSA et proposent une pratique adaptée ou handisport (soit 1,5%). Egalement, le regard porté sur les enfants par l'extérieur peut conduire certains parents à ne pas les laisser sortir seuls ou à ne pas sortir avec eux.

Cette conception de la socialisation qui implique que l'établissement seul n'est pas responsable de l'accompagnement dans l'accès à la vie sociale repose sur une conception du handicap proche de celle traduite dans le modèle de production du handicap MDH-PPH2. Ce modèle envisage ce processus comme intrinsèquement lié à l'environnement de la personne. La compensation du handicap est présentée comme un droit à l'autonomie (cf. annexe 2). Le handicap apparaît donc comme la résultante d'une interaction entre une incapacité physique ou mentale plus ou moins poussée d'un individu et un environnement inadapté à cette incapacité. C'est l'inadaptation qui produit la situation de handicap. La loi de 2005 s'appuie en partie sur cette conception et pose que la mise en place d'une compensation doit permettre de réduire la situation de handicap. Appliquée à la socialisation, cette conception de la loi implique que la mission de l'IME est de donner aux enfants les ressources nécessaires pour s'intégrer dans leur environnement. Mais au-delà, le modèle MDH-PPH2 implique que certaines mesures soient prises pour adapter l'environnement et le rendre accessible. Or, si des mesures existent pour développer l'accessibilité, elles se bornent principalement au handicap moteur ou à la déficience visuelle et ne concernent que peu voire pas la déficience intellectuelle ou les TSA. Ainsi, dans le corpus législatif « accessibilité »<sup>10</sup>, il n'est pas prévu de dispositions concernant la compréhension des documents administratifs. Egalement, cette adaptation de l'environnement vise à « réintégrer ceux qui peuvent l'être », comme par exemple avec la création des ULIS, sans poser que les dispositifs de droit commun soient tous tenus de mettre en œuvre les conditions d'accueil pour des personnes handicapées. A titre d'exemple, les centres de loisirs et colonies de vacances, y compris lorsqu'ils sont municipaux, n'ont pas obligation d'accueillir des enfants handicapés. Ceux-ci se voient donc généralement contraint de faire appel à des organismes privés organisant des séjours adaptés, et se retrouvent entre pairs.

---

<sup>8</sup> [www.cdssportadapte.91.fr](http://www.cdssportadapte.91.fr)

<sup>9</sup> Les chiffres clés du sport en Ile-de-France, Février 2013, IRDS

<sup>10</sup> Loi n° 91-663 du 13 juillet 1991 modifiée portant diverses mesures destinées à favoriser l'accessibilité aux personnes handicapées des locaux d'habitation, des lieux de travail et des installations recevant du public marque une étape importante en élargissant et en précisant l'obligation d'accessibilité aux locaux d'habitation et aux lieux de travail ainsi qu'à la voirie publique ou privée les desservant.

Ordonnance n° 2014-1090 du 26 septembre 2014 relative à la mise en accessibilité des établissements recevant du public, des transports publics, des bâtiments d'habitation et de la voirie pour les personnes handicapées

*Au regard de ces éléments, il semble donc que la socialisation soit, dans les faits, définie comme le stade le plus abouti de l'accompagnement qui viserait dans un premier temps à permettre aux enfants d'acquérir une autonomie dans les gestes de la vie quotidienne et dans la communication, pour ensuite, s'ils ont le niveau suffisant, pouvoir permettre leur intégration dans la société « ordinaire ». Si la mission de socialisation est bien fixée par les textes pour les IME et portée dans les dispositifs mis en œuvre par les autorités de tarification, il semble néanmoins que ses contours demeurent flous et complexes à évaluer, notamment car cet aspect de l'accompagnement ne relève pas uniquement de l'établissement d'accueil. Ce flou est donc porteur d'insécurité pour la mise en œuvre de sa mission par l'IME.*

## **1.2 Au sein de l'IME, l'accueil de jeunes plus déficients révèle la nécessité d'un changement de culture chez les professionnels pour mener à bien la mission de socialisation**

### **1.2.1 L'accueil de jeunes de plus en plus déficients et présentant des troubles autistiques nécessite une réorganisation interne**

Les chiffres concernant le public accueilli à l'IME Le Val d'Essonnes montrent que les enfants accompagnés ne sont plus uniquement déficients intellectuels, mais que certains présentent des pathologies associées parmi lesquelles un fort pourcentage de TSA ou de TED. En 2016, 21 enfants sur 55 présentent ce type de troubles (cf. annexe 3). Au vu des dossiers présentés en commission d'admission (cf. annexe 4), il semble que la présence d'enfants avec TSA soit amenée à augmenter dans les prochaines années. Sur 30 demandes étudiées en 2016, 16 enfants présentent des TSA (53 %). En mai 2017, il s'agit de 86% (12 demandes sur 14). De plus, on constate une baisse générale du niveau des enfants. L'exemple le plus représentatif est celui de la SIPP. Si cette section accueillait auparavant 12 jeunes tous lecteurs, elle n'en compte plus que 4 aujourd'hui, qui parviennent à déchiffrer sans toujours mettre du sens derrière les phrases lues.

L'une des raisons qui semble expliquer cette baisse du niveau tient à l'application des lois de 2005 et du 8 juillet 2013, qui réaffirment le droit à la scolarisation en milieu ordinaire pour l'ensemble des enfants. L'hypothèse est qu'elles ont eu comme impact de permettre aux plus compétents de rester à l'école, entraînant une baisse de niveau dans les IME. On constate qu'au sein de l'IME Le Val d'Essonnes, l'évolution des caractéristiques du public accueilli a commencé vers 2012. On peut supposer qu'un certain nombre d'enfants, auparavant accueillis avec un parcours prévisible d'orientation en SIFPRO puis dans le monde professionnel adapté, sont désormais accueillis plus longtemps dans l'école ordinaire au sein de classes ordinaires ou d'ULIS, et intègrent directement les SIFPRO ou après un passage court d'un an au plus en IME. Cette

hypothèse laisse envisager que peu à peu, les IME vont perdre leur rôle de préparation à l'entrée en SIFPRO pour recentrer leur accompagnements sur des enfants dont l'avenir se situe majoritairement dans des structures occupationnelles pour adultes, avec un degré plus ou moins élevé d'autonomie dans les actes de la vie quotidienne.

Pour mettre en œuvre ses missions, l'IME Le Val d'Essonne a organisé l'accueil des enfants en 6 groupes. Le groupe 1 accueille les plus petits de 6 à 9 ans. Le groupe 2 accueille les enfants de 9 à 12 ans et les groupes 3 et 4 accueillent les préadolescents de 12 à 15 ans. La SIPP accueille des jeunes de 12 à 15 ans qui, pour la plupart, s'inscrivent dans un projet d'orientation en SIFPRO puis en ESAT. Enfin, la SEDIHA accueille des jeunes de 14 à 20 ans aux profils hétérogènes. Parmi eux, on retrouve des jeunes qui ont besoin de plus de temps pour se préparer à entrer dans des structures de type SIFPRO, mais surtout une majorité de jeunes dont l'avenir sera tourné vers les structures occupationnelles pour adultes. Au-delà de l'accueil sur les groupes, une équipe pluridisciplinaire (cf. annexe 5) accompagne les jeunes au moyen d'activités transversales regroupant des jeunes de différents groupes, parfois co-animées par des éducateurs et d'autres professionnels (orthophoniste, enseignante, psychomotricienne, psychologue, infirmière). Pour ceux qui en ont besoin, des prises en charge individuelles en psychomotricité, orthophonie, avec la psychologue ou la psychiatre sont mises en place au sein de l'IME, ou en lien avec des partenaires (CMP, professionnels libéraux, etc.). Tous les enfants accueillis bénéficient également d'un temps de classe, dans le respect de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans. Enfin, des séjours éducatifs permettent aux enfants d'appliquer en contexte réel les apprentissages de l'IME.

Ces moyens visent le développement de la socialisation des enfants de plusieurs manières : au sein de la famille, entre pairs, mais aussi avec la société ordinaire, au travers d'activités à l'extérieur de l'IME visant en même temps à découvrir l'environnement (aller acheter un ticket de bus, faire des courses, etc.), de stages extérieurs pour préparer l'orientation des plus grands, de partenariats (Bouchons d'Amour, Secours Populaire), et de projets ponctuels (ex : concours de danse). Ces mêmes activités permettent parfois de travailler conjointement sur d'autres aspects préalables à la socialisation : communication, gestion des émotions, gestion des relations avec autrui, etc. Ces dimensions sont toutes intrinsèques. Si lors de la construction des projets personnalisés elles font l'objet d'objectifs différenciés, elles sont souvent travaillées au sein de moyens communs. Il est en effet aisé d'envisager que la socialisation nécessite de pouvoir communiquer, et qu'à l'inverse, la communication doit pouvoir se travailler dans un contexte de socialisation avec des pairs, et non uniquement dans un contexte dual avec l'adulte ou avec les jeunes de son groupe.

Egalement, l'IME propose un accompagnement individualisé pour les familles. Pour certaines, il se bornera à un accompagnement sur de l'accès aux droits (dossiers MDPH, aides financières), de l'accès à des prestations sociales (ex : inscription à des séjours de vacances adaptées) et pour l'orientation des jeunes à la sortie de l'IME. Pour d'autres, un accompagnement psychologique, au travers d'entretien familiaux par exemple, pourra être mis en place. L'accompagnement apporté aux familles vise aussi à leur permettre de poursuivre l'accompagnement de leur enfant à domicile, en leur transmettant par exemple des outils. En matière de socialisation, il est constaté lors des retours de week-end et de vacances des enfants qu'un certain nombre d'entre eux ne sortent pas du domicile familial, ou au mieux se rendent dans la famille. Or, l'accompagnement sera d'autant plus bénéfique au jeune qu'il se poursuit dans sa vie quotidienne. Autrement dit, la mission de l'IME ne serait réellement accomplie que si, en dehors de ses locaux, l'enfant a ensuite accès aux différents lieux de socialisation de la ville. Or, on constate aujourd'hui que si les enfants ont accès à certains lieux tels que la médiathèque ou la ludothèque quand ils sont à l'IME, ils n'investissent pas ces lieux en dehors. Cela peut tenir au fait que les structures ne sont pas adaptées pour prendre en charge de jeunes handicapés, mais aussi à une crainte des parents du regard extérieur, à un manque de confiance dans les capacités de leur enfant, ou encore à une difficulté d'accès pour les parents eux-mêmes à ces lieux.

### **1.2.2 Plusieurs démarches sont menées pour répondre à cette évolution des besoins, qui peuvent être sources d'incertitudes**

Face à ces constats, une réflexion est menée pour mieux répondre aux besoins, dont la socialisation. Ainsi, plusieurs démarches ont été entamées.

Deux projets d'extension et de transformation de places ont été déposés auprès de l'ARS pour faire évoluer l'agrément vers l'accueil d'enfants présentant des TSA. Le projet d'extension, qui vise à s'inscrire dans la programmation de l'ARS, est à l'initiative de l'établissement. Le projet de transformation de places, lui, a été construit en réponse à sollicitation de l'ARS. L'objectif est de passer d'un agrément de 50 places pour enfants avec déficiences intellectuelles à 56 places dont 14 places pour enfants avec TSA. Au-delà de l'augmentation de places pour mieux répondre aux besoins du territoire, l'objectif est d'obtenir des financements complémentaires, notamment de postes, pour renforcer les équipes en parallèle d'une réorganisation des accompagnements des jeunes. En effet, l'IME doit actuellement prendre en charge plus de 50 enfants, avec 0.70 ETP d'orthophoniste et 0.70 ETP de psychomotricienne. Or, les besoins augmentent, notamment en matière de prises en charge individuelles en rééducation. L'état actuel du personnel de l'IME ne permet pas d'y faire face dans les meilleures conditions. Des moyens supplémentaires sont donc nécessaires pour maintenir les accompagnements en cours, pré-requis nécessaires à la socialisation des jeunes.

Dans le cadre de l'écriture du projet de service 2018-2023, une réflexion est menée sur la mise en place d'une organisation plus adaptée aux nouveaux besoins des jeunes. Pour cela, des groupes de travail thématiques ont été organisés rassemblant au moins un professionnel de chaque métier (cf. annexe 6). A cette occasion, la socialisation des jeunes a été un thème très présent. Des réflexions ont émergé sur l'organisation actuelle qui privilégie les activités transversales au détriment du temps passé sur les groupes, sur l'avenir de la SIPP au regard du très faible nombre de profils étudiés en CAO pouvant l'intégrer, sur les partenariats à mettre en œuvre pour construire le futur de l'IME dans une logique de plateforme, mais aussi sur d'autres projets plus centrés sur la socialisation, comme le projet de classe externalisée. Egalement, de nombreuses réflexions ont eu lieu sur les possibilités pour l'IME de sortir de ses murs, à la fois en recherchant les moyens adéquats pour tenter de plus impliquer les parents, mais aussi en termes de partenariats, pour permettre au maximum aux enfants de côtoyer le milieu ordinaire. Au cours de ce projet, une certaine incertitude s'est exprimée face à l'ampleur du changement. Cette incertitude s'est cristallisée sur trois points. Le premier a concerné le changement d'organisation horaire. Malgré une demande de temps de travail supplémentaire en dehors de la présence des enfants, une réticence s'est exprimée à voir le temps de travail réaménagé. Le second a concerné la formation. Si une formation sur l'autisme a été mise en œuvre, des demandes de formation supplémentaires, notamment à d'autres méthodes que la méthode PECS ont été répétées à plusieurs reprises. Il a également été fait mention d'une baisse du temps de supervision, passé d'une séance par semaine à une séance tous les quinze jours, et suspendu un temps du fait d'une absence de l'intervenant. Enfin, le troisième point a concerné l'expression de la crainte autour du changement. D'une part, les groupes de travail semblent avoir créé une zone d'incertitude, entre l'étape de réflexion et celle de matérialisation de la nouvelle organisation. Cette incertitude s'est traduite par une difficulté pour une grande partie de l'équipe à envisager un changement de la totalité de l'organisation dans les nouveaux emplois du temps, et à s'extraire des modes de fonctionnement antérieurs. D'autre part, une crainte d'un retour en arrière s'est manifestée. Cette crainte fait à mon sens écho à une organisation existant auparavant, remise en cause lors d'un changement de direction pour aller au contraire vers plus de transversalité.

Tout l'enjeu pour l'IME aujourd'hui est donc de s'améliorer dans la mission de socialisation qui lui est confiée, tout en adaptant ses pratiques au changement de besoins de enfants et jeunes accueillis.

### **1.2.3 L'association des jeunes à la construction de leur projet personnalisé existe, mais elle n'est pas encore totalement développée**

Lorsqu'on se penche sur les projets personnalisés des jeunes, on constate que reviennent en majorité certains objectifs : la communication, la relation aux autres, l'individuation, ou encore l'apprentissage de l'autonomie dans l'entretien de soi et dans les actes de la vie quotidienne (cf. annexe 7). Les objectifs en matière de participation sociale, si l'on se réfère aux nomenclatures Serafin-PH (cf. annexe 8), représentent près de 35% des objectifs. Toutefois, la moitié concerne la scolarité et les apprentissages. Ces chiffres ne signifient pas que la participation sociale ne soit pas travaillée. Les jeunes bénéficient d'activités dans lesquels ils élargissent leurs centres d'intérêts et qui leurs permettent de découvrir la cité pour par la suite s'y intégrer. Toutefois, cette relativité d'objectifs fixés en termes de participation sociale témoigne de deux points. D'abord, les compétences à développer pour accéder à la socialisation sont extrêmement importantes et risquent d'augmenter avec la baisse du niveau des jeunes accueilli. La socialisation pourrait donc risquer de passer au deuxième plan puisque l'accès à la communication et à la relation avec autrui vont devoir être de plus en plus travaillées. Ensuite, il est complexe d'évaluer la socialisation car les objectifs devraient être fixés par le jeune lui-même. Si le professionnel peut évaluer les capacités d'un jeune en termes d'individuation, de motricité, de capacité d'abstraction, etc., la socialisation est purement personnelle. Elle relève de ce que le jeune souhaite ou non faire à l'extérieur, et c'est donc cela qui devrait être le point de départ de l'accompagnement sur ce versant.

Concernant la méthode de définition des objectifs individualisés, les jeunes sont associés à la construction de leur projet personnalisé au cours d'un entretien avec le coordinateur éducatif qui leur pose plusieurs questions (cf. annexe 9). Deux questions sont révélatrices de la logique du questionnaire : « Connais-tu l'heure ? Sais-tu te déplacer seul dans les transports ? Souhaiterais-tu apprendre ? ». Pour que ces questions n'induisent pas d'espoir inatteignable pour les enfants, elles pourraient être posées d'une manière différente. Cette tournure induit le fait que l'enfant soit capable de réaliser l'activité proposée, ce qui n'est pas toujours le cas. Par ailleurs, ce questionnaire ne comporte pas chapitre sur la participation sociale. Il n'est pas demandé à l'enfant, par exemple, s'il aimerait faire du sport ou de la musique. Il lui est demandé quelles activités il aimerait faire, mais sans les lui présenter. Au-delà de cet entretien, les projets personnalisés sont également préparés avec les éducateurs, sur les groupes, de manière plus informelle, avant et/ou après les synthèses.

Concernant l'évaluation des jeunes, il est apparu lors des groupes de travail que les objectifs qui leurs sont fixés peuvent parfois être trop ambitieux, ou pas assez affinés. Il

est ressorti que l'achat de tests tels que le test PEP3<sup>11</sup> ou le ComVoor<sup>12</sup> permettraient de mieux évaluer les jeunes à l'arrivée et au long de leur parcours et d'affiner leurs objectifs, pour une meilleure évaluation, une meilleure définition des moyens, et donc à terme, une meilleure progression. La question de l'évaluation des jeunes au cours des activités a également été posée. Il a été noté que les jeunes sont surtout évalués sur leur capacité à réussir l'activité en question, mais pas forcément sur les objectifs personnalisés auxquels l'activité doit répondre.

La méthode de construction des projets personnalisés et d'association des jeunes révèle la complexité de fixer des objectifs précis et individualisés en matière de socialisation, ceux-ci se résumant bien souvent à « se déplacer en transports en commun » ou « élargir ses centres d'intérêt ». Ces objectifs semblent par ailleurs plus complexes à travailler de manière réellement individualisée, car ils nécessiteraient d'être à l'extérieur de l'IME, dans le cadre de la vie quotidienne du jeune et en lien avec son entourage, autant de contraintes qui peuvent être difficiles à concilier avec l'organisation collective de l'IME et ses ressources.

#### **1.2.4 L'accueil dans le même espace d'enfants de 6 à 20 ans peut être un frein en termes d'accompagnement à la socialisation**

L'un des enjeux de l'accompagnement à la socialisation concerne la difficulté à voir les enfants grandir et à se détacher d'eux. Du fait de l'architecture au Val d'Essonne, les jeunes sont tous accueillis dans le même bâtiment. Le premier étage accueille le groupe des plus âgés (SEDIHA) et les cours de récréation sont séparées entre petits et grands, mais l'espace limité implique le côtoiement quotidien entre préadolescents, adolescents et petits. En termes d'organisation, les nombreuses activités transversales amènent les plus grands à côtoyer les plus petits. Ainsi, l'organisation de l'emploi du temps est la même que le jeune ait 6 ou 17 ans. De plus, dans l'organisation des groupes, aucun rite n'est organisé pour marquer le passage chez les grands, comme cela peut l'être dans le milieu ordinaire avec le passage au collège qui marque l'entrée dans l'adolescence par exemple.

Par ailleurs, j'ai pu constater que les éducateurs, en travaillant au quotidien avec l'ensemble des jeunes, ne voient pas leur passage à l'adolescence de la même manière qu'avec un regard extérieur. Les locaux communs avec les plus petits et les parcours des

---

<sup>11</sup> CRAIF : « Profil Psycho Educatif 3<sup>ème</sup> version : le PEP 3 s'adresse à des enfants entre 2 et 7 ans mais il est aussi utilisable entre 7 et 12 ans pour des enfants présentant un retard de développement. Il donne une mesure valide des capacités d'un enfant présentant des TED. Les résultats se présentent sous la forme d'un niveau de développement et d'un profil qui permettent de saisir les forces et les faiblesses de l'enfant. Leur prise en compte permet d'élaborer un Programme Educatif Individualisé en fonction d'objectifs. L'évolution peut être mesurée chaque année afin de réajuster les objectifs. »

<sup>12</sup> CRAPC : « Cet outil permet une évaluation clinique des compétences de communication réceptive des personnes avec autisme qui ne communiquent pas ou peu verbalement. Il peut être utilisé également avec des personnes présentant d'autres problèmes de communication. Le ComVoor se penche sur les questions essentielles : Que comprend la personne de son environnement ? Que perçoit-elle et quelle signification y attribue-t-elle ? Cet outil se veut pratique et a pour but de proposer des recommandations dans le cadre de l'élaboration de projets de communication. »

jeunes de plus en plus amenés à entrer à l'IME vers l'âge de 6-8 ans pour n'en sortir que vers l'âge de 15-16 ans impliquent qu'ils vont côtoyer pendant la quasi-totalité de leur accompagnement la même équipe. Des relations avec parfois plus d'affect que si les accompagnements étaient plus courts peuvent donc se développer entre les jeunes et les éducateurs. Egalement, l'attitude des éducateurs peut parfois être maternante à l'égard des jeunes accueillis, et limiter leur possibilité de prise de risque.

Enfin, dans l'organisation des activités, un travail est à mener sur l'autonomisation des plus grands et la prise de décisions, pour les préparer à intégrer des structures adultes. Hormis les stages à l'extérieur, des temps d'autonomie en groupe ne sont pour l'instant pas organisés. Par exemple, les adolescents n'ont pas la possibilité de choisir entre plusieurs activités. Egalement, ils ne travaillent pas autour de temps de groupe, de petits déjeuners par exemple, à s'autonomiser dans les gestes de la vie quotidienne. En termes de socialisation, les activités ne sont donc actuellement pas menées sous un format permettant aux jeunes d'exercer leur choix et de s'ouvrir à différents aspects de la vie à l'extérieur de l'IME.

Bien que l'objectif de socialisation soit partagé par tous au sein de l'IME, le lien affectif qui peut se créer avec les jeunes ainsi que l'absence d'une organisation différenciée pour les petits et les grands peuvent être un frein à la bonne mise en œuvre de cet objectif, car ils rendent plus difficile l'évolution du regard et la prise de conscience du fait que les jeunes, même si leur niveau de compétences stagne, grandissent.

### **1.2.5 Il apparaît important de travailler avec les équipes sur les normes sociales et culturelles, afin d'adapter le discours porté auprès des jeunes**

Au cours des groupes de travail, j'ai observé que l'accompagnement à la socialisation nécessite que les professionnels de l'IME puissent travailler individuellement et en groupe sur certaines normes sociales ou culturelles. Un exemple révélateur réside dans l'accompagnement à la vie affective et sexuelle, mis en place au travers d'une activité en groupe séparés filles/garçons, dans laquelle sont abordées les relations amoureuses, affectives, amicales, et la sexualité. Peu de structures affichent cet accompagnement car il est encore tabou en France. L'existence de cette activité, complétée par des accompagnements individuels (psychologue, psychiatre, etc.), est donc une avancée. Elle témoigne de la complexité de l'accompagnement à la socialisation pour les professionnels, surtout quand des sujets délicats sont abordés, comme l'homosexualité.

#### *Echanges lors d'un groupe de travail sur l'accompagnement à la vie affective*

*Un éducateur évoque la situation d'un jeune qui, dans le cadre l'accompagnement proposé, a pu exprimer son homosexualité. Il explique que cette extériorisation a été bénéfique pour le jeune car il s'est beaucoup apaisé grâce à ce travail. Il poursuit en expliquant que malheureusement, lors de son entrée dans un autre établissement, l'homosexualité de ce jeune a été très mal*

*accueillie. Sa situation s'est par la suite dégradée, jusqu'à une admission en hôpital de jour. Après échanges avec le groupe, nous convenons qu'un accompagnement de l'équipe d'accueil aurait pu permettre d'anticiper cette situation.*

*Suite à ce récit, une éducatrice engagée dans les activités sur la vie affective fait mention de collègues qu'elle a entendu dire à certains jeunes hommes qu'ils ne pouvaient pas danser ensemble « car cela ne se fait pas », alors que ce même interdit n'est pas posé pour les filles.*

Ces échanges ont fait émerger la nécessité de monter un groupe de travail sur les interdits posés au sein de l'IME, afin que l'équipe puisse être cohérente et donner les mêmes explications à chacun (ex : on ne s'embrasse pas à l'IME car il s'agit d'un établissement d'accueil et que les relations amoureuses peuvent s'exprimer à l'extérieur). De plus, un certain nombre d'éducateurs ont indiqué la nécessité de pouvoir échanger de ces situations avec un intervenant extérieur, afin de pouvoir mieux les gérer au regard de leurs propres convictions et normes sociales.

Cet exemple est parlant en cela que si les structures travaillent plus facilement sur certains aspects de la socialisation (connaissance de la ville, accès au sport, à la culture, etc.), d'autres sont plus complexes à aborder car ils restent encore des tabous au sein de la société, en particulier en regard des personnes en situation de handicap,

### **1.2.6 Tous les professionnels de l'IME ne sont pas encore prêts pour accepter que des « non-professionnels » entrent dans l'IME et portent un regard sur leurs pratiques**

Lors des réunions sur le projet de service, deux questions autour de la socialisation sont ressorties : la manière d'impliquer plus les parents dans et à l'extérieur de l'IME pour favoriser une poursuite des accompagnements à domicile par la transmission de méthodes et d'outils ; et les possibilités ouvertes en termes de partenariats.

Concernant la participation des parents, la situation suivante met en relief la complexité pour les professionnels de les laisser entrer dans l'IME.

#### *Echanges lors d'un groupe de travail sur les besoins spécifiques à l'autisme*

*Lors de ce groupe, auquel je savais que les professionnels les plus ouverts et convaincus de la nécessité de changement participaient, j'ai volontairement amené le sujet de la participation des familles lors de certains temps de l'IME. J'ai rappelé que celle-ci me semble indispensable pour leur donner une autre vision des capacités de leur enfant, mais aussi pour leur transmettre des outils et méthodes dont le jeune pourra se servir dans son quotidien. J'ai émis plusieurs propositions, intentionnellement poussées, pour observer les réactions des différents participants. La proposition la plus audacieuse était de proposer aux parents, à l'instar des établissements scolaires, d'accompagner des sorties, certaines activités ou des séjours. Cette proposition a recueilli un avis unanimement négatif et l'un des éducateurs présents a exprimé le fait que cela l'exposerait, ainsi que ses collègues, au jugement des parents, qui pourraient ne pas comprendre*

*ou ne pas adhérer aux méthodes utilisées dans les accompagnements.*

*Suite à cela, des idées plus nuancées ont été proposées : inviter les parents à un petit déjeuner sur le groupe ; faire participer les parents à une séance d'orthophonie individuelle ; sur les samedis matins, emmener enfants et parents à la médiathèque ou réaliser des activités de groupe. Ces propositions visaient à associer les parents, mais plutôt sur des temps exceptionnels.*

*Trois points d'attention ont par ailleurs été soulevés par la psychologue :*

- Pour certains enfants, l'espace de l'IME est sacralisé. Y faire entrer la famille peut être complexe à gérer. Le fait que la présence se déroule sur un temps exceptionnel ou dans un lieu extérieur neutre permet que la présence des parents n'investisse pas trop l'espace de l'enfant.*
- Certaines familles peuvent vivre l'institut comme un rival.*
- Certains parents peuvent être déstabilisés par des enfants qui présentent des pathologies ou des déficiences plus importantes que le leur.*

*A mon sens ces éléments ont été apportés pour soutenir la position des collègues éducateurs, tout en cherchant un compromis permettant de commencer à ouvrir l'IME aux parents.*

Le consensus a été fait autour du principe nécessaire d'implication des parents dans les accompagnements et d'ouverture sur l'extérieur comme renforçateur de la mission de socialisation portée par l'IME. Toutefois, l'équipe n'a, à mon sens, pas encore le niveau de maturité suffisant pour laisser entrer les familles dans l'IME comme cela peut se faire dans d'autres institutions de droit commun (ex : Ecole). Il a donc été dégagé comme piste d'amélioration de pouvoir effectivement associer les parents, mais plutôt au cours de rendez-vous individuels pour leur transmettre des outils, ou au cours d'activités organisées spécifiquement, par exemple lors des samedi matins d'ouverture.

Concernant la présence d'autres personnes non professionnelles lors des accompagnements, un débat similaire a eu lieu au sujet des bénévoles. La question a été posée de la possibilité de s'adjoindre les compétences de bénévoles, qui pourraient permettre lors de sorties à l'extérieur par exemple de renforcer les taux d'encadrement, et donc de favoriser ces activités pour les enfants. A l'évocation de cette piste, la réaction du groupe de travail dans sa quasi-totalité a été relativement mitigée, avançant notamment le manque de formation, et parfois d'expérience de nombreux bénévoles.

***Au vu de ces constats, il semble donc qu'un véritable changement de culture des professionnels soit à opérer, pour recentrer le besoin des jeunes comme origine des pratiques et l'organisation, et pour réfléchir différemment à la manière de favoriser leur socialisation.***

### **1.3 La complexité de la construction des partenariats représente un frein à la mise en œuvre de la mission de socialisation de l'IME**

#### **1.3.1 Si la collaboration avec l'Education Nationale est mise en avant par les autorités, dans les faits les partenariats sont complexes à construire**

Si la loi de 2005 crée un droit à l'inscription à l'école ordinaire, la possibilité est laissée à l'Inspecteur d'Académie de rendre cette inscription inactive si les conditions d'accueil du jeune ne sont pas réunies. Au-delà de ce point réglementaire, le transfert attendu des élèves en situation de handicap du médico-social vers l'école ordinaire ne semble pas s'être traduit dans les proportions attendues. Selon le Ministère de l'Education Nationale, pour la rentrée 2016, 280 000 enfants en situation de handicap sont scolarisés<sup>13</sup>. Ce chiffre représente une augmentation de 25% par rapport à 2012. De plus, selon une enquête de la CNSA, en 2015, 20 à 28% des enfants scolarisés en établissement médico-social le sont en classe externalisée<sup>14</sup>. Malgré cet affichage, le projet de classe externalisée de l'IME est un exemple révélateur d'une autre réalité de terrain, bien qu'il soit porté par l'ARS et l'Académie de Versailles et inscrit au CPOM. Lors des échanges sur ce projet, plusieurs points de discussion sont apparus en lien avec la socialisation.

D'abord, il s'est agi de faire un choix entre une école primaire ou un collège. Plusieurs arguments sont allés à l'encontre du collège (cf. annexe 10). D'abord, le fait que les jeunes du collège seraient probablement moins attentifs, voire plus durs avec les jeunes de l'IME. Ensuite, le fait que les relations entre enseignants spécialisés et professeurs des collèges seraient complexes à tisser, du fait d'une attitude possible de supériorité des professeurs, diplômés du CAPES. Néanmoins, en termes de socialisation, le groupe a convenu que le collège présentait plus d'avantages que l'école primaire, car il permettrait d'inclure les jeunes dans des activités plus diversifiées (sport, arts plastiques, musique, clubs, etc.). Enfin, le sujet organisationnel de l'absence d'un enseignant ou d'un éducateur réduisant le taux d'encadrement a été abordé, car elle pourrait amener une partie ou la totalité du groupe d'enfants à rester à l'IME. S'est également posée la question du nombre d'enfants qui pourraient bénéficier de ce dispositif, car il ne permettrait pas d'y inclure l'ensemble des jeunes.

Afin de préparer ce projet, une rencontre a été organisée avec un IEM du territoire entré depuis cinq ans dans l'expérience de deux classes externalisées en collège et en école primaire. Le retour d'expérience en primaire révèle au lancement du projet une forte opposition de l'équipe enseignante ainsi que des parents d'élèves, par le biais d'une pétition. Si l'installation finalement été imposée par l'Inspecteur d'académie, pendant quatre ans, les classes et les professionnels se sont côtoyés sans projets communs. Il a

<sup>13</sup> Dont 112 000 en classe ordinaire et 48 000 en ULIS dans le 1er degré, et 83 000 en classe ordinaire et 37 000 en ULIS dans le 2nd degré

<sup>14</sup> <http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Actus-2015/Les-unites-d-enseignement-externalisees-un-exemple-d-inclusion>

fallu attendre la cinquième année pour démarrer des inclusions avec une classe de CP. Lors de cette rencontre, la complexité à conserver les partenaires a aussi été soulevée. Malgré un partenariat de cinq ans, l'IME voit sa classe externalisée en collège menacée, le collège ayant besoin de réattribuer ses locaux pour l'ouverture d'une classe supplémentaire.

L'IME Le Val d'Essonne se trouve face au même type de problématique. Si le projet est validé par les autorités, aucune aide n'est proposée dans sa gestion. Faute de temps et malgré plusieurs sollicitations, l'Inspecteur d'Académie n'a pas pu accompagner l'IME dans sa réflexion sur le choix entre collège et école primaire. Par ailleurs, malgré les courriers de demande de rendez-vous envoyés à six collèges, seuls deux ont répondu, faisant état du manque de place dans leurs locaux. Seul un sur ces deux a proposé une rencontre, se disant tout de même intéressé par le projet. Suite à cela, une école primaire a été contactée par téléphone, dont la directrice a accepté un rendez-vous. Lors de cette rencontre, elle s'est dite intéressée par le projet mais a émis quelques réserves. D'abord, stabiliser son équipe, dont les trois-quarts environ sont renouvelés chaque année depuis l'ouverture. Ensuite, s'assurer que l'IME s'adaptera à l'organisation de l'école (en termes d'horaires, etc). Enfin, elle a évoqué la potentielle réticence des parents d'élèves.

Ce projet est révélateur de la complexité à apporter un accompagnement en termes de socialisation. Au-delà de la question pédagogique, il est reconnu que les classes externalisées développent la socialisation des jeunes d'IME en contexte réel en milieu ordinaire. Ces projets restent néanmoins soumis à plusieurs contraintes qui rendent leur mise en œuvre peu aisée, malgré la volonté de l'IME porteur et notamment car a priori l'un des partenaires (l'IME), semble avoir plus à gagner que l'autre.

Au regard de cette analyse, il semblerait donc que la mission confiée à l'Ecole d'accompagner les jeunes en situation de handicap ne soit pas dans les faits aussi effective qu'elle paraît. Ainsi, nombre de jeunes sont encore accueillis en institution, contrairement à l'esprit de la loi de 2005 qui fait de l'intégration en milieu ordinaire le sésame de la socialisation.

### **1.3.2 La stratégie de partenariat est complexe à développer et à structurer pour l'IME**

Pour mettre en œuvre sa mission d'accompagnement à la socialisation, l'IME a développé différents types de partenariats, que j'ai classés comme suit :

Les partenariats « publics et municipaux ». Il s'agit par exemple de la fréquentation de lieux comme la piscine, la médiathèque, la ludothèque, etc. Si ces structures collaborent

sans difficultés avec l'IME, elles ne souhaitent pas signer de convention de partenariat car elles considèrent que leur mission est d'accueillir du public. Dans les faits, les créneaux proposés à l'IME peuvent être des créneaux privés ou des créneaux d'ouverture au public. Contrairement aux écoles donc, sur les créneaux publics, l'IME doit disposer d'un effectif d'encadrement plus important, n'ayant pas de maître nageur dédié par la piscine.

Les partenariats « commerciaux ». Ce sont tous les services payants auxquels recourt l'IME, comme la balnéothérapie, l'équithérapie, le tir à l'arc, les séjours, etc. Ces partenariats font l'objet d'une convention commerciale. Ils sont conclus en fonction des nécessités, avec des organismes spécialisés ou non dans le handicap.

Les partenariats de service public. Il s'agit de partenariats sur des activités avec des associations telles le Secours Populaire, avec d'autres établissements du handicap dans lesquels les jeunes peuvent réaliser des stages, ou avec les écoles. Ces partenariats sont de « vrais » partenariats en cela qu'il n'y a pas de relations commerciales entre les deux parties, et que l'accueil des jeunes de l'IME ne fait pas partie de leurs missions premières. Ils font donc l'objet d'une convention reprenant les engagements de chaque partie.

Les partenariats médicaux et paramédicaux. Il s'agit des partenariats avec les hôpitaux et les professionnels de soin libéraux. Bien qu'ils n'agissent pas directement sur la socialisation, ils sont essentiels car ils permettent de mobiliser des ressources extérieures pour augmenter le nombre de prises en charge en orthophonie, psychomotricité, etc.

Dans la construction de ces partenariats, le niveau de complexité varie. J'ai pu observer que souvent, la relation commerciale peut simplifier le partenariat. Ainsi, les partenariats les plus complexes à nouer sont ceux qui excluent toutes relations commerciales, et où l'IME semble avoir plus à gagner que le partenaire (ex : les partenariats de service public).

Concernant la stratégie de partenariat développée par l'IME, si un cap est défini par le projet de service et si une réflexion sur l'évolution des besoins porte leur développement, il m'a semblé qu'ils sont noués en fonction des nécessités, mais surtout en fonction des possibilités. Les partenariats se construisent pour partie à partir d'initiatives individuelles de membres de l'équipe, sur validation de la direction, mais à mon sens sans véritable vision d'ensemble, si ce n'est sur les partenariats médicaux et paramédicaux. Par exemple, lors des groupes de travail autour du projet de service, nous avons évoqué les partenariats à développer pour mieux répondre aux besoins des jeunes. Cependant, cette réflexion n'a pas été reprise lors des groupes de travail sur les nouveaux emplois du temps. Dans le discours j'ai pourtant bien perçu la volonté d'innover et de fonctionner en plateforme de services, pour anticiper les demandes des autorités mais aussi pour augmenter les ressources disponibles pour les jeunes. Enfin, cette dynamique de

partenariats doit aussi composer avec les attentes des autorités de tutelle, qui en font un critère d'évaluation de la qualité et de la dynamique de la structure.

A mon sens, la stratégie de partenariat gagnerait donc à être un peu plus coordonnée dans son développement, avec une réflexion recentrée sur les besoins réels des jeunes. En effet, certains partenariats peuvent être couteux et parfois peu ordinaires (ex : tir à l'arc, séjours à thème), et l'on peut se demander si le bénéfice pour les jeunes ne pourrait pas se retrouver dans une activité plus classique, qui pourrait inclure plus de jeunes.

### **1.3.3 Les parents sont des partenaires complexes de l'accompagnement, notamment dans le cadre de la socialisation**

Les parents et les proches sont un partenaire incontournable pour l'accompagnement à la socialisation, car c'est au domicile et dans la vie quotidienne que les enfants peuvent mettre en pratique les acquis de l'IME. Au cours de ma présence à l'IME, j'ai pu constater que l'implication des parents n'est pas toujours évidente. L'IME Le Val d'Essonne accueille des enfants de 21 nationalités différentes. Autant de cultures et de visions du handicap à prendre en compte dans l'implication des parents. Dans certaines cultures ou selon certaines croyances, le handicap peut être considéré comme une fatalité ou une punition, rendant plus complexe l'implication des parents dans l'accompagnement. Dans certaines familles, il a pu être constaté que les enfants accueillis à l'IME s'occupent à domicile de certaines tâches ménagères, ou de leurs frères et sœurs. Ces paramètres ethnosociologiques ne sont pas à négliger car ils sont un élément d'explication de la complexité qu'il peut y avoir à impliquer les parents dans l'accompagnement.

Le bassin de recrutement de l'IME se situe sur les communes de Corbeil-Essonnes, Evry, et Courcouronnes. Ce bassin de vie témoigne d'un contexte socio-économique défavorisé. Environ la moitié des jeunes accueillis vivent dans les cités Les Tarterêts et Monvoisin, connues pour être sensibles. Ces familles vivent donc dans un contexte de faibles ressources, mais également dans un contexte socioculturel relativement défavorisé qui peuvent être un frein à leur implication. La gestion administrative de la situation<sup>15</sup> ainsi que la gestion de la santé des jeunes peuvent prendre un temps important aux familles qui n'ont pas nécessairement les ressources en temps ou en énergie pour poursuivre l'accompagnement du jeune à domicile, d'autant plus s'il a des frères et sœurs. Lorsque l'on se penche sur les résultats des questionnaires de satisfaction conduits pour le projet de service auprès des parents et des jeunes (cf. annexe 11), on constate que la plupart des parents se disent pleinement satisfait de l'accompagnement de leur enfant, et que bien souvent, les enfants sont plus critiques que les parents. L'un des biais consentis à ce questionnaire est l'impact de la satisfaction pour

---

<sup>15</sup> Dossier d'orientation MDPH, ouverture des droits à la PCH, à l'AEH, etc.

les parents d'avoir trouvé un établissement pour accueillir leur enfant. Il est supposé que les parents s'autorisent moins à critiquer l'organisation, de peur de perdre la place de leur enfant et de retomber dans absence de prise en charge.

Enfin, leur bagage culturel, ou peut-être simplement la méconnaissance des ressources à disposition dans la ville ne leur permet pas de faire profiter à leur enfant d'un certain nombre de lieux de socialisation (ex : les ludothèques, etc.). A titre d'exemple, en 2016, avec l'aide d'un éducateur, plusieurs jeunes ont pu rejoindre une équipe de handball adapté, et ainsi pratiquer un sport à l'extérieur de l'IME. Or il apparaît que sans l'aide de cet éducateur, les familles auraient sûrement eu plus de mal à se regrouper et à faire la démarche d'inscrire leurs enfants dans ce club.

Si l'accompagnement proposé aux familles est important, il nécessite donc de composer avec de nombreux paramètres qui se traduisent différemment d'une famille à l'autre, voire d'un parent à l'autre : la perception des capacités de son enfant (souvent sur ou sous évaluées), la capacité à faire face au regard extérieur, le positionnement par rapport à l'IME et la nécessité de poursuivre l'accompagnement à l'extérieur, etc.

***En conclusion, l'IME Le Val d'Essonne est tenu de mettre en œuvre une mission de socialisation dont la complexité réside dans plusieurs aspects. En interne, l'accueil d'un public de plus en plus déficient comporte un risque de recentrer les accompagnements sur les pré-requis à la socialisation (communication, gestion de la frustration, motricité, etc.), et de se confronter à de plus en plus de difficultés à voir les jeunes exprimer leurs souhaits. Il semble aussi nécessaire que l'équipe mène une réflexion profonde sur ses pratiques et la nécessité de les recentrer sur le besoin des jeunes comme base de leur organisation de travail. Enfin, au regard du « monde extérieur », l'IME peut également faire face à des freins que peuvent être la réticence des partenaires, ou encore la participation des parents.***

***Dans ce contexte, l'objet de ma réflexion sera donc d'identifier les leviers de management dont dispose le directeur afin d'amener les équipes vers un changement de culture permettant de repositionner les besoins et la participation sociale des jeunes au cœur de l'accompagnement, et d'agir sur l'environnement extérieur pour mettre en place les partenariats nécessaires à la mission de socialisation de l'IME.***



## **2 Comprendre les freins et chercher les leviers de management dans l'analyse de l'histoire, de la réglementation et des jeux d'acteurs**

L'IME Le Val d'Essonne est confronté à plusieurs enjeux dans la mise en œuvre de sa mission de socialisation. D'abord, le flou dans la définition de cette mission n'est pas sécurisant. Ensuite, l'évolution du public et les réflexions autour de l'accès à la socialisation impliquent un véritable changement de culture pour les professionnels. Enfin, la mise en œuvre de la mission de socialisation repose sur les partenariats, qu'ils soient commerciaux, de service public, ou avec les parents et les familles des jeunes, autant d'acteurs qui n'ont pas toujours d'intérêt direct à coopérer avec l'IME.

A ce stade, afin de comprendre les points de blocage et de mieux envisager les leviers managériaux dont dispose le directeur pour accompagner les équipes face à ces enjeux, il m'a semblé important d'analyser les différents constats au moyen de différentes grilles de lectures. D'abord, l'histoire de la construction du secteur de l'enfance inadaptée et l'analyse des relations entre les professionnels peuvent aider à comprendre les jeux d'acteurs qui se jouent au sein de l'IME, et qui peuvent influencer sur la mise en œuvre de la mission de socialisation. Ensuite, des apports sociologiques concernant la parenté sont sources de clés de lecture de ce qui peut être perçu comme un manque d'implication des parents. Enfin, des éléments d'explication historiques et actuels permettent de concevoir ce qui actuellement, peut ne pas inciter les potentiels partenaires des IME à collaborer avec eux. Ces éléments de compréhension, dans le contexte de l'IME Le Val d'Essonne, visent ensuite à pouvoir construire des réponses concrètes et adaptées au contexte particulier de l'établissement en termes de management.

### **2.1 L'analyse des jeux d'acteurs et de l'histoire de la construction du secteur aide à comprendre les relations entre professionnels**

#### **Analyse des jeux d'acteurs**

Au cours de mon observation, j'ai tenté de mobiliser le cadre conceptuel de l'analyse stratégique<sup>16</sup> pour analyser les relations entre professionnels de l'IME, ainsi que les zones de flou existant. L'objectif est de mieux identifier les marges de manœuvre s'offrant au directeur dans le cadre de la conduite de projet sur l'accès à la socialisation.

L'analyse stratégique<sup>17</sup> pose le principe que l'individu s'insère dans un contexte et que son action individuelle entre dans un ensemble d'actions et d'interactions. Crozier et Friedberg définissent quatre principes. D'abord, chaque acteur est autonome, il a une

---

<sup>16</sup>Crozier M., Friedberg E. /éd. 1977, L'acteur et le système, Paris, Editions du Seuil, 436p.

<sup>17</sup>D'après la note de lecture : <http://gdlyon.pagesperso-orange.fr/SocioOrganCroziM>

marge d'action. Son comportement n'est pas déterminé à l'avance et est porteur de sens. L'acteur est donc opportuniste. Il s'adapte aux circonstances et sa logique d'action n'est pas forcément celle de l'organisation. Il existe donc des zones d'incertitude au sein des organisations et entre les organisations et leur environnement. Ensuite, l'acteur a une rationalité limitée. Il choisit la meilleure solution à un instant et dans une situation donnée. La situation est un construit social. Elle provient d'actions et de réactions des uns et des autres. Egalement, l'acteur négocie avec les autres le pouvoir, qui réside dans la marge de liberté de chacun des acteurs, inscrits dans le jeu d'interactions. Enfin, les acteurs en interaction construisent un système d'action concret, « un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux »<sup>18</sup>. La rationalité de l'individu renvoie à son histoire mais aussi au système d'interactions dans lequel il s'inscrit. Il est donc important de considérer à la fois l'individu et le système pour découvrir les logiques de fonctionnement à l'intérieur d'un système donné.

Le tableau en annexe 12 détaille mon analyse des groupes de travail sur la nouvelle organisation. Je présenterai les principales conclusions que j'ai pu tirer sur l'existence de zones de flou ou d'incertitude, ainsi que sur les positionnements de chacun dans la dynamique de groupe.

Si je me penche d'abord sur la direction et l'encadrement, la directrice laisse très peu de zones d'incertitude, qu'il s'agisse des échanges, des informations données, ou des décisions prises. Lorsqu'une décision est à prendre, un choix est laissé aux équipes si cela est possible. Si les équipes ne s'organisent pas pour faire ce choix, la directrice prend tout de même la décision. La chef de service laisse également peu de zones de flou, malgré certaines apparences (disponibilité à l'extrême, grande préparation des changements, etc.). Lorsque cela est nécessaire, les décisions sont assumées et mises en œuvre, en coordination et avec le soutien de la directrice. Le management est participatif en cela que le cap est annoncé et la place est laissée aux échanges et aux évolutions si les propositions sont pertinentes. Néanmoins, les discussions sont systématiquement arbitrées et tranchées pour pouvoir être mises en œuvre. Le coordinateur éducatif est l'acteur dont j'ai eu le plus de mal à percevoir le positionnement dans l'organisation, afin de définir s'il pouvait être un appui au projet ou un élément neutre. Ayant par le passé géré l'intérim de la chef de service sur le versant éducatif et disposant d'une véritable expertise à ce sujet, complémentaire à l'approche plus gestionnaire de la chef de service, il m'a semblé déceler dans son positionnement un souhait d'évolution vers plus de responsabilités, complexe à concilier avec sa position actuelle. Enfin, lors de la conduite de projet, j'ai dû trouver ma place au sein de ce trio. A

---

<sup>18</sup> Crozier M., Friedberg E. /éd. 1977, L'acteur et le système, Paris, Editions du Seuil, p.286

mon sens, mon positionnement m'a permis de laisser plus de zones de flou au cours des groupes de travail, en reportant la discussion ou en la reprenant en réunion plénière, l'objectif étant de différer les réponses pour laisser le temps à chacun de s'appropriier les échanges et les changements à venir.

Concernant l'équipe éducative, malgré un positionnement de la direction qui laisse peu de place au flou, elle ne semble pas encore habituée au fait que lorsqu'un choix est donné, l'absence de choix n'est pas une réaction qui sera acceptée. Par exemple, lors de la présentation de la nouvelle organisation horaire, trois choix ont été présentés puis retravaillés pour mieux s'adapter aux remarques de l'équipe. Ils ont de nouveau été soumis et l'équipe a refusé de voter. La décision de l'option à expérimenter a donc été prise de facto par la directrice.

Par rapport aux nécessités d'évolution et à la conduite de projet, différents comportements-types se dégagent. Les « plutôt-pour », qui semblent convaincus par la nouvelle organisation, ne l'affirment pas en grand groupe, mais participent plus ou moins activement aux groupes de travail. Les « convaincus », qui participent activement aux groupes de travail, font part de leurs remarques, et assument et défendent en grand groupe leur adhésion (« on l'a demandé, maintenant il faut accepter de changer et tester quelque chose<sup>19</sup> »). Enfin, les « plutôt-contre », qui participent plus ou moins activement aux groupes de travail, perçoivent la nécessité de changement, mais envisagent la nouvelle organisation comme un risque important de retour en arrière. Au sein même de ces profils, trois personnalités fortes se dégagent, dont le positionnement peut avoir un impact sur le groupe et sur sa capacité à aller de l'avant. Néanmoins, en contre-pouvoirs, certains éducateurs osent aller contre ces personnalités et affirmer, y compris devant la direction et l'encadrement, le fait que l'équipe a dressé des constats et que des changements sont nécessaires pour y remédier.

J'ai également pu noter que dans la refonte des emplois du temps des jeunes, un temps d'adaptation a été laissé aux éducateurs. S'il n'a pas été clairement énoncé, il devrait permettre d'expérimenter la nouvelle organisation en laissant à chacun le temps de s'adapter aux changements. La situation de la Sediha et de la non-appropriation maximum de la nouvelle organisation pour créer du choix dans les activités en est un exemple. En effet, malgré les échanges actant le fait de laisser un choix dans les activités aux jeunes les plus âgés, cette organisation n'a été prévue dans les emplois du temps qu'après plusieurs rappels, et de façon relativement timide. A mon sens, cet espace de choix est un exemple de zone de flou positive. Bien que cela ne soit pas clairement énoncé, dans les faits, chacun semble accepter que les changements sont importants et que leur appropriation puisse nécessiter plusieurs étapes.

---

<sup>19</sup> Propos d'une éducatrice lors de la réunion plénière de présentation de la nouvelle organisation horaire.

Concernant l'équipe paramédicale et médicale, à mon sens, trois professionnelles, peuvent avoir une influence sur l'équipe. De manière générale, l'influence de la psychologue est positive. Elle a, à mon sens, tendance à amener de la prise de distance dans les discussions et sait replacer l'intérêt des jeunes au cœur des échanges. Au contraire, je pense que la psychomotricienne peut avoir une influence plutôt défavorable et tenter de faire pencher l'équipe en sa faveur lorsqu'elle n'est pas en accord avec une décision. L'orthophoniste, quant à elle, a un positionnement intermédiaire. D'influence plutôt positive, également distanciée et dans la prise d'initiative, sa relation de proximité avec la psychomotricienne peut parfois lui faire prendre son parti, même si j'ai pu constater qu'elle pouvait aussi s'opposer à elle. Enfin, les deux médecins disposent d'une position reconnue et écoutée au sein de l'équipe. Aussi, bien qu'ils participent rarement aux réunions plénières, ils peuvent à mon sens être un atout pour faire passer certains messages, au cours d'échanges sur la situation d'un jeune par exemple.

Enfin, j'ai pu constater qu'entre l'ensemble de ces professions, des conflits de juridiction pouvaient parfois se développer. Le concept de juridiction professionnelle a été développé par A. Abbott en 1998. Issu de l'école de Chicago, ce concept diffère de l'école marxiste et pose que les professions à autonomie de décision se définissent par leur territoire de compétences. Lors des groupes de travail, j'ai pu assister à ces conflits de territoire, lors que les professionnels employaient par exemple un jargon propre à leur métier, non maîtrisé par le reste de l'équipe, pour rappeler la spécificité de leur profession. A plusieurs reprises, ces conflits ont pu se manifester, notamment entre éducateurs et psychomotricienne/orthophoniste, entre psychomotricienne/orthophoniste et psychologue, ou encore entre psychologue et psychiatre.

Néanmoins, au global, j'ai pu constater la force de l'équipe qui fonctionne comme un groupe soudé, sur lequel plusieurs personnalités fortes peuvent avoir une influence, soit en positif, soit en négatif. Toutefois, je n'ai pas constaté au sein de cette équipe de leader à proprement parler négatif, mais plutôt trois personnalités oscillantes, qu'il conviendra à mon sens de transformer en éléments moteurs du changement pour éviter de paralyser le groupe. Dans cette même optique, il me semble important de veiller, notamment dans la perspective de développer l'IME comme une plateforme de services, à conserver des moyens permettant aux professionnels de faire institution et à ne pas les isoler. De plus, il me semble important de rappeler que, bien que l'équipe puisse parfois montrer des attitudes qui peuvent être perçues comme freinantes pour le changement, de manière générale, lorsque les décisions sont tranchées par la direction, elles sont acceptées et l'équipe s'y conforme. Par ailleurs, les zones d'incertitudes et d'inconfort créées par les groupes de travail, notamment à l'approche de la mise en œuvre des changements, ont à mon sens été bénéfiques car elles ont permis de susciter des réflexions riches et des

débats sur le fond de l'accompagnement. Compte-tenu de l'ampleur des changements à mener, l'enjeu sera ici non pas dans la mise en œuvre pratique et quotidienne des changements, mais bien dans leur appropriation par l'ensemble de l'équipe, afin que chacun continue de garder un sens à son travail.

### **L'histoire de la construction du secteur : une clé de lecture des comportements de différentes catégories professionnelles**

Afin de mieux comprendre le positionnement des différents professionnels par des éléments historiques et sociologiques, je me suis principalement appuyée sur la lecture de l'ouvrage Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy de Chauvière. La lecture de cet ouvrage m'a permis d'analyser deux phénomènes que j'ai observés à l'IME : la difficulté des éducateurs à penser l'organisation en fonction des besoins des jeunes et non en fonction de leurs compétences, et les difficultés relationnelles entre les enseignants, spécialisés ou non, et le corps des éducateurs.

L'ouvrage de Chauvière nous éclaire sur la manière dont s'est construit le secteur de l'enfance inadaptée, à partir de l'offre, ce qui à mon sens peut être un élément d'explication de la difficulté des éducateurs à penser l'organisation en fonction des besoins des jeunes. Il explique comment le régime de Vichy est le seul à avoir réussi à structurer ce secteur qui recouvre à l'époque l'assistance (maisons ou foyers d'enfants, orphelinats), l'encadrement (mouvements de jeunesse), la correction (champ du ressort des juridictions de mineurs), et le champ de la rééducation complexe médico-pédagogique. Contrairement à d'autres pays comme les Etats-Unis où il n'existe pas de politique spécifique aux personnes handicapées et où celles-ci se sont structurées en groupe social pour obtenir un droit à l'autonomie<sup>20</sup>, la construction du secteur en France ne s'est pas faite à partir de la demande. Le régime de Vichy s'est appuyé sur l'émergence du modèle des ARSEA (Association Régionale Spécialisée d'action sociale d'Éducation et d'Animation). Le secteur a donc été structuré à partir d'une demande des pouvoirs publics de prendre en charge une catégorie de population. La mise en œuvre de cette politique a été volontairement confiée à des organismes privés associatifs<sup>21</sup>, dans le but d'une part de délégitimer les instituteurs, et d'autre part de permettre « *la mobilisation des bonnes volontés et d'amélior[er] les recettes financières, sans les lourdeurs imputables à*

<sup>20</sup> Jacob P. (dir) /éd. 2016, *Il n'y a pas de citoyens inutiles*, Malakoff, DUNOD, p. 120: « *Le modèle pour la Vie autonome se base sur le modèle social du handicap et remet en cause la conception traditionnelle [...]. Le modèle médical infantilise la personne handicapée, la considère comme un objet de soins pendant toute son existence, sous-estime ses capacités et son potentiel pour mener une vie ordinaire, décide à sa place de ce qui est bien pour elle dans sa vie, et limite l'exercice des droits fondamentaux de la personne comme la participation et la liberté d'agir* »

<sup>21</sup> Chauvière M., Fablet D. /éd. janv-fév-mars 2001, *L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile*, Revue Française de Pédagogie, vol.134, p75 : « *Le choix d'un traitement séparé des inadaptations n'est pas sans rapport avec certaines caractéristiques du champ scolaire à la veille de la guerre. L'Ecole est loin d'être démocratisée, même au niveau primaire, et depuis longtemps plane une ambiguïté entre instruction et éducation. [...] En raison de ses choix idéologiques cléricaux et anti-laïques, le régime de Vichy va évidemment attiser de tels enjeux ; il va surtout rapidement trancher dans le vif, en confiant la coordination interministérielle à l'administration de la Santé et de la Famille, loin de l'Ecole. [...] La levée de l'hypothèse laïque peut ainsi expliquer le choix de la professionnalisation d'autres éducateurs que les instituteurs. [...] Le secteur de l'enfance ne naît donc pas spontanément de scouts désœuvrés, comme cela a été trop souvent décrit.* »

*l'administration* »<sup>22</sup>. Ainsi, les parents, souvent présentés comme à l'origine de la structuration du champ, se sont en réalité saisis d'une possibilité créée par une volonté politique. Encore aujourd'hui, il apparaît que les offreurs contrôlent toute la chaîne. Malgré les nouvelles procédures d'appel à projet, l'ARS n'a que peu la main sur la recomposition du champ au regard du poids des grandes associations du secteur. Egalement, la CDAPH attribue les notifications et peut intervenir en cas de situations complexes, mais les chefs d'établissements restent aujourd'hui seuls décideurs des admissions.

Par ailleurs, Chauvière revient sur les débuts de la formation des éducateurs : « Les conditions de formation des premiers cadres rééducateurs ressemblent-elles aux conditions actuelles [...] ? Apparemment pas. Cependant s'y dessinent déjà [...] les éléments de structure et de procédure qui, plus de trente-trois années plus tard font encore des écoles l'analyseur principal des enjeux de tout le secteur de l'enfance inadaptée. [...] Sélection portant sur le savoir et déjà sur la psychologie personnelle et l'idéologie de référence du candidat [...] Pour être cadre, il faut : posséder un tempérament de chef, donc d'éducateur ; avoir une expérience humaine et pratique suffisante des responsabilités ; des connaissances générales (scolaires ou humaines) ; des compétences effectives dans la spécialisation choisie ; être loyal vis-à-vis de son pays ; avoir de la noblesse morale, une propension au dévouement ; et un équilibre nerveux et physique ».

Ce passage montre que le secteur du handicap s'est développé et professionnalisé autour d'une conception médicalisée du handicap dans laquelle un professionnel sachant apporte savoir et aide le patient handicapée. Dans cette construction, il me semble que le droit à l'autonomie qui ne sera réaffirmé que dans la loi de 2005 a été oublié. Ainsi, des voix de personnes handicapées commencent à s'élever pour la reconquête de cette autonomie, comme Guillaume, interrogé par P. Jacob : « Je veux participer à mon évaluation. Si elle n'est que le fruit d'un travail d'acteurs, de médecins, de spécialistes, qu'en sera-t-il de mon accompagnement ? [...] Comment sauront-ils ce que je veux faire et vers quoi je veux aller ? Quand on m'évalue, on ne mesure que mes incapacités. [...] je ne saurais obéir à une orientation que je n'ai pas choisie. M'imposer des solutions va à l'encontre de mon projet, de ma vie, de mon autonomie. »<sup>23</sup>. Cette prise de conscience concerne aussi certains professionnels, en témoigne l'avis de Claire, éducatrice : « Ce qui est bien dans la maison de l'autonomie, c'est l'ambition, le côté école. C'est aussi que la personne handicapée soit au centre du projet, alors que c'est tellement souvent le centre d'hébergement, l'institution, qui est le principal objet des associations. Bien sûr, ce n'est pas ce qui se dit, mais c'est bien ce qui se passe ! »<sup>24</sup>. Elle explique notamment que commencent à se développer aujourd'hui la notion de pair-aidant, qui reconnaît l'expertise de la personne handicapée, et veut baser la formation sur un trio indissociable : personne handicapée, professionnel, aidant.

Ces éléments peuvent également expliquer certains modes de fonctionnement que j'ai pu observer à l'IME, notamment les conflits de juridictions professionnelles. Lors du travail

---

<sup>22</sup> Chauvière M., Fablet D. /éd. janv-fév-mars 2001, *L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile*, Revue Française de Pédagogie, vol.134, p74

<sup>23</sup> Jacob P. (dir) /éd. 2016, *Il n'y a pas de citoyens inutiles*, Malakoff, DUNOD, p.216

<sup>24</sup> Jacob P. (dir) /éd. 2016, *Il n'y a pas de citoyens inutiles*, Malakoff, DUNOD, p.87

sur la définition des nouveaux emplois du temps à partir du recensement des besoins des jeunes, un certain nombre de professionnels ont eu, semble-t-il, des difficultés à se projeter dans des activités n'existant pas à l'heure actuelle, ou qu'ils ne maîtrisaient pas. Certains ont aussi pu mal vivre le fait qu'une activité qu'ils avaient créée ne soit pas reconduite. Le concept de juridiction professionnelle, appliqué à l'IME, implique que l'activité « communication adaptée » par exemple, ne soit pas définie comme une « activité répondant à un besoin d'autonomie » mais comme « l'activité de untel ». Cela se perçoit aussi dans l'autodéfinition, comme par exemple lorsqu'un éducateur décide seul du nombre de jeune qu'il sera en capacité de prendre en charge dans une activité. Je pense que ce fonctionnement intériorisé témoigne d'une construction à partir de l'offre, y compris sur le terrain : les professionnels partent de leurs compétences pour construire l'organisation et non des souhaits et besoins des jeunes.

Concernant les difficultés relationnelles entre les enseignants, spécialisés ou non, et le corps des éducateurs, Chauvière explique dans son ouvrage comment le régime de Vichy, pour se réapproprier la question de l'enfance inadaptée, a été le premier régime à délégitimer les instituteurs et à confier cette question au Ministère de la Santé. Il écrit dans son introduction : *« durant de longues années, le poids de l'Ecole de la République a empêché la légitimation d'autres éducateurs de l'enfance [...] Je persiste à penser que le régime de Vichy a singulièrement changé la donne, notamment en reconstruisant le système d'acteurs et en dé-républicanisant le problème posé, rendant ainsi possible une nouvelle approche. En outre, délégitimer officiellement les instituteurs, forcer la magistrature à faire acte d'allégeance au régime, placer la pénitentiaire sous les ordres de l'occupant, toutes ces actions ont aussi singulièrement renforcé le poids du ministère de la Santé en matière sociale et du Commissariat général à la famille, son administration atypique d'où sont parties la plupart des initiatives visant l'enfance inadaptée, avec une paradoxale marge d'autonomie vue la période. Ces faits [...] permettent de mieux comprendre les représentations historiques contrastées attachées à ce segment d'action publique et d'expliquer, pour partie, le contentieux récurrent qui sépare aujourd'hui encore l'école de l'éducation spécialisée ; des tentatives pour rapprocher les cultures et les acteurs des deux bords ont bien existé et se poursuivent. Pourtant à ce jour, aucune formation professionnelle commune n'a encore été possible entre l'IUFM et les écoles d'éducateurs spécialisés »<sup>25</sup>.*

L'ouvrage de Chauvière apporte une partie importante de l'explication des difficultés relationnelles qui peuvent survenir entre les enseignants et les éducateurs, que j'ai pu observer au sein de l'IME et lors des rencontres pour le projet de classe externalisée. Ainsi, la construction du secteur de l'enfance inadaptée s'est traduite par une scission entre enseignement et éducation. L'enseignement a été maintenu dans le giron de compétences des professeurs quand l'éducation a été confiée soit à des foyers de jeunes enfants, soit à des établissements spécialisés pour les enfants en situation de handicap.

---

<sup>25</sup> Chauvière M. /éd. 2009, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, éd. L'HARMATTAN, p. V

Faute du développement majeur d'autres courants et confortée par une volonté politique<sup>26</sup>, une médicalisation de l'échec scolaire<sup>27</sup> a eu lieu, qui a abouti à nier la capacité d'un enseignant à accompagner ces jeunes, et à créer la filière spécifique de l'éducation spécialisée avec ses cadres et ses écoles de formation. En témoignent aujourd'hui l'importance des termes « médico-... » ou « rééducation » dans le vocabulaire du secteur. Par ailleurs, S. Morel<sup>28</sup> revient sur l'évolution de la place des réponses médico-psychologiques à l'échec scolaire au cours du dernier demi-siècle. Il fait état de deux périodes durant lesquelles la médicalisation est controversée, dans les années 1960-1980, puis décomplexée, à partir des années 1990. Dans les années 1960-1980, les inégalités sociales et culturelles sont perçues comme le principal facteur de l'échec scolaire, y compris pour les professionnels du soin et de l'éducation. À partir des années 1990, les thèses biologiques regagnent du terrain. L'échec scolaire est redéfini. Il est mesuré par l'absence de diplôme et permet de remettre en cause la démocratisation scolaire. Pour l'Etat, il traduit l'incapacité de l'école à transmettre les compétences de base à tous les enfants et à prendre en compte leurs « besoins spécifiques ». L'échec scolaire est à nouveau perçu comme un phénomène individuel dont la prise en charge doit l'être tout autant.

***Tout l'enjeu va alors être pour le directeur de l'IME de gérer ces relations entre professionnels, mais aussi avec le partenaire que représente l'Education Nationale, pour dépasser ces clivages, et permettre des collaborations au service des besoins des jeunes accueillis. Le changement de culture que va nécessiter le recentrage de la construction des organisations partir des besoins des jeunes sera également un élément à accompagner.***

## **2.2 Comprendre les enjeux qui se nouent pour les parents derrière la socialisation de l'enfant pour mieux les accompagner**

Dans le cadre de la mission de socialisation de l'IME, l'accompagnement des parents et des proches me semble aussi important que celui du jeune, car ils constituent son entourage quotidien, par lequel et au sein duquel il va pouvoir accéder à la vie en société.

---

<sup>26</sup> Chauvière M. /éd. 2009, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, éd. L'HARMATTAN, p. 54-56: « Cette combinaison d'un médecin, d'un magistrat, d'un pasteur et d'une fonctionnaire représente bien la quintessence des couches ou groupes parties prenantes du problème de l'enfance malheureuse ou difficile. En toute logique, il y manque un représentant de l'Education nationale. Mais c'est bien un choix politique d'en éliminer les enseignants coupables d' « action déloyale et dangereuse », c'est-à-dire de politisation de la jeunesse et d'opposition au régime »

<sup>27</sup> Chauvière M. /éd. 2009, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, éd. L'HARMATTAN, p. 95: « La loi de 1909 [Education nationale] donne en effet la charge de l'éducation des enfants arriérés éducatibles et perfectibles. Or, le problème de l'éducation de l'enfance déficiente et en danger moral dépasse singulièrement le cadre de la loi de 1909. Il pose une série de questions concernant non seulement les enfants arriérés éducatibles et perfectibles, mais aussi les inéducables, semi-éducables, les caractériels [...] ; pour les uns et les autres, un traitement médical est aussi nécessaire que l'instruction et l'éducation. [...] Il en résulte que pour eux surtout, une collaboration médico-pédagogique est toujours nécessaire, mais selon les types d'enfants à éduquer, c'est le rôle du médecin qui l'emporte sur celui du pédagogue, ou inversement, celui du pédagogue sur le médecin »

<sup>28</sup> S. Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2014, 210 p.

La maisonnée<sup>29</sup> autour du jeune est alors composée des membres de son environnement proche, ainsi que de certains professionnels qu'il côtoie au quotidien, et c'est leur unité d'action qui maximisera les chances d'autonomie pour le jeune. C'est pourquoi il importe à mon sens de donner une place aux parents au sein de l'IME, et pour cela, de comprendre trois mécanismes à l'œuvre.

**Une implication plus grande des parents dans les accompagnements peut représenter un risque pour les professionnels**

Enfin, il semble qu'une implication plus grande des parents dans l'accompagnement des jeunes ne pourra aussi passer que par un travail des professionnels sur leur perception des risques qu'ils encourent.

D'une part, Rossignol revient sur une période fondatrice pour le secteur, celle du Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral, dont les travaux ont été ouverts en 1943 et placés sous le patronage du ministre de la Santé et de la Famille. Notamment, ce conseil a tranché à l'époque sur deux notions en concurrence : « *la notion d' « enfance irrégulière », qui ancre le problème dans sa dimension culturelle ; la notion d' « enfance inadaptée », qui ancre le problème dans une dimension biologique* »<sup>30</sup>. La notion d'enfance inadaptée a été privilégiée, impliquant excluant dès lors par le vocable que les situations de handicap puissent être générées par de mauvais traitements des parents ou des proches. Toutefois, si ce choix a été tranché, la suspicion existe encore dans l'inconscient collectif et chez les professionnels. Mais le fait qu'elle soit devenue tabou, notamment dans le cadre des débats sur l'autisme, implique que certaines situations réelles de mauvais traitements dans la prime enfance ne peuvent plus se dire ou s'analyser comme facteurs déterminants. Ce tabou pèse donc sur la relation parent/professionnel, et freine les collaborations possibles.

D'autre part, impliquer plus les parents dans l'accompagnement des jeunes créé, tout comme entre professionnels de métiers différents, un conflit de juridiction. Reconnaître l'expertise des parents et des proches reviendrait en quelques sortes à réduire, voire à menacer la juridiction des éducateurs. Ainsi, Chauvière écrit : « il existe aussi des résistances du côté du secteur spécialisé, sans doute au carrefour de nombreux facteurs. Aux craintes générales pour l'emploi, s'ajoutent des questions spécifiques de légitimité éducative réactivées ces dernières années. Par ailleurs, les parents, baptisés « usagers », constituent un groupe de pression qui pèse d'autant plus que la proximité est traditionnellement grande avec eux, sans les protections institutionnelles et statutaires du secteur public »<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup>Weber F. /éd. 2013, *Penser la parenté aujourd'hui. La force du quotidien*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, coll. « Sciences sociales », p. 13 : « *groupe provisoire qui englobe non seulement l'ensemble des cohabitants mais éventuellement des proches réunis par le partage du quotidien, dont nous avons montré, [...] l'importance économique dans le cas de la prise en charge des personnes dépendantes* »

<sup>30</sup>Rossignol. C, éd.1988, *Quelques éléments pour l'histoire du « Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral » de 1943*, Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », n°1, p. 37

<sup>31</sup> Chauvière M., Plaisance E., éd.2008, *Les condition d'une culture partagée*, ERES Reliance, n°27, pp.42-43

### **Les établissements publics constituent souvent les « établissement de la dernière chance » pour les parents**

L'histoire de la construction du secteur peut à mon sens expliquer un phénomène que j'ai pu percevoir : le fait que l'IME, public, soit considéré comme « la dernière chance » et donc que les parents ne s'autorisent pas nécessairement de critiques. Chauvière explique que la politique concernant les enfants handicapés s'est construite à l'initiative des pouvoirs publics mais que sa mise en œuvre a été confiée à des entrepreneurs privés<sup>32</sup>. Lorsque l'on étudie le paysage des structures accompagnant des personnes en situation de handicap, cela est encore le cas aujourd'hui. La majorité des acteurs sont privés à but non lucratif. Au fur et à mesure du développement du secteur, de nombreux parents, se saisissant de l'opportunité, ont contribué à construire le champ associatif d'aujourd'hui. Cela peut expliquer que dans les conceptions communes, les structures privées seraient les plus compétentes et les plus à même d'apporter un accompagnement de qualité, et les structures publiques les dernières structures vers lesquelles se tournent les parents. Cela ressort d'ailleurs dans certaines demandes d'admission, dans lesquelles les parents font part des refus des autres structures, mais également dans le fait que de nombreux parents ne s'autorisent pas à critiquer l'accompagnement apporté aux enfants. Ainsi, les enquêtes de satisfactions montrent que les jeunes sont plus critiques que les parents, qui se satisfont pour la plupart du fait que leur enfant ait une place en IME.

### **Les codes sociaux et culturels intériorisés impactent les manières qu'ont les parents d'accompagner leurs enfants**

Un autre phénomène que j'ai pu observer est la difficulté à impliquer les parents dans l'accompagnement des jeunes, et notamment à leur faire prendre conscience des possibilités de leur enfant. Or, à mon sens, cette prise de conscience est nécessaire pour que les parents puissent se mettre dans une dynamique d'accompagnement et de soutien à l'autonomie, et non dans une dynamique d'aide et d'assistance.

Plusieurs mécanismes sociaux se jouent ici. Le premier consiste à attribuer tous les désagréments qui peuvent arriver à une personne à sa situation de handicap. Ainsi, dans Stigmate, les usages sociaux des handicaps, Goffman, dont les conclusions sont encore d'actualité, écrit : « ces petits échecs ou les incongruités accidentelles qu'il peut commettre lui paraissent souvent interprétées comme l'expression directe de sa différence stigmatisée. [...] Il se passe également que, si une personne intellectuellement peu douée a un quelconque problème, ses difficultés se voient plus ou moins automatiquement attribuées à sa « déficience mentale »

---

<sup>32</sup> Chauvière M. /éd. 2009, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, éd. L'HARMATTAN, p. 72 : « La cogestion membres élus-membres de droit éliminant les termes dépassés de la vieille querelle du public et du privé, les ARSEA instituent enfin une sortie d'économie mixte dans la gestion des équipements de rééducation »

alors que, si un individu « d'intelligence normale » se heurte à une difficulté semblable, celle-ci n'est pas considérée comme symptomatique de quoi que ce soit de particulier ». <sup>33</sup>

Ensuite, le handicap véhicule des « attendus sociaux ». La société « normale » attend que les personnes en situation de handicap se comportent conformément à l'image qu'elle se fait d'eux. Goffman écrit : « J'ai appris que l'infirmes doit prendre garde à ne pas agir différemment de ce que les autres attendent. Et par-dessus tout, ils attendent de lui qu'il soit infirmes : invalide et impuissant ; et, s'il ne répond pas à leur attente, leur malaise les rend soupçonneux. [...] J'ai connu une naine qui constituait un exemple réellement pathétique de cette réalité. Elle était [...] d'une éducation raffinée. Malgré cela, devant les gens, elle prenait grand soin de n'être rien d'autre que « la naine », et elle jouait le rôle du bouffon avec ce rire moqueur et ces gestes vifs et comiques [...]. Ce n'est que lorsqu'elle se trouver avec des amis qu'elle osait enfin [...] se montrer la femme qu'elle était en réalité : intelligente, triste et très seule » <sup>34</sup>. Il explique par ailleurs comment la société attend de l'individu infirmes qu'il accepte l'aide des « normaux », marquant ainsi sa position d'infériorité qui ne contrevient pas aux codes sociaux : « L'individu stigmatisé se voit en outre conseiller de faire comme s'il appréciait les efforts des normaux pour lui faciliter les choses. Il doit savoir accepter l'aide et la sympathie qu'il n'a pas demandées, même s'il les ressent souvent comme un intrusion injustifiée dans son intimité » <sup>35</sup>. De plus, Goffman traduit le mécanisme d'appartenance au groupe, qui vaut également pour les personnes en situation de handicap : « Dans ce contexte, le caractère que l'individu se voit autorisé est engendré par les relations qu'il a avec ceux de sa sorte : loyal et authentique s'il va vers son groupe ; veule et stupide s'il s'en détourne ». Enfin, en plus du comportement infériorisé qui est attendu de l'infirmes, Goffman montre que les mécanismes sociaux impliquent que c'est à la personne touchée par un stigmaté, et non au reste de la société, de travailler à faire oublier son infirmité : « C'est à lui de « briser la glace » en montrant, par la façon qu'il a de parler ouvertement de son état, qu'il sait s'en détacher pour mieux s'en accommoder. Il n'est d'ailleurs pas mauvais d'adopter le ton de la plaisanterie » <sup>36</sup>.

Face à ces impératifs sociaux ancrés dans l'inconscient collectif, il semble important d'accompagner les parents et les proches des jeunes handicapés pour favoriser le développement de leur autonomie et de leur capacité de prise de décision, et pour leur apprendre à s'émanciper de ces mêmes codes.

P. Jacob, père de deux enfants handicapés et rédacteur de la Charte Romain Jacob <sup>37</sup>, a interviewé des proches et des personnes en situation de handicap pour la rédaction de l'ouvrage *Il n'y a pas de citoyens inutiles*. Plusieurs témoignages montrent l'importance

---

<sup>33</sup> Goffman E. / éd.1975, *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Paris, Les éditions de minuit, coll. « Le sens commun », p.27

<sup>34</sup> Goffman E. / éd.1975, *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Paris, Les éditions de minuit, coll. « Le sens commun », p.132

<sup>35</sup> Goffman E. / éd.1975, *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Paris, Les éditions de minuit, coll. « Le sens commun », p.141

<sup>36</sup> Goffman E. / éd.1975, *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Paris, Les éditions de minuit, coll. « Le sens commun », p.135

<sup>37</sup> Charte Romain Jacob : charte pour l'accès aux soins des personnes en situation de handicap

d'accompagner et de former les parents pour leur donner les moyens de vouloir l'autonomie de leurs enfants et de les laisser prendre des risques, comme tout jeune de leur âge. Ainsi, il écrit : « Pour que la société soit accueillante et accompagnante, il va falloir que tout ce qui évite de rendre autonome la personne soit empêché par le droit commun. L'accompagnement ne doit pas « faire à la place de l'autre » et il ne sera réussi que lorsque l'on aura appris à quelqu'un à être accompagné par quelqu'un qui n'est pas professionnel »<sup>38</sup>. Si cette proposition vaut autant pour les professionnels que pour les proches des personnes handicapées, elle montre bien qu'à l'heure actuelle, l'accompagnement des personnes, et en premier lieu des enfants, pâtit d'un manque d'accompagnement des parents. De l'annonce du handicap à l'entrée dans un dispositif d'accompagnement, puis tout au long du parcours, les parents semblent très seuls face à un système complexe, inconnu, qui peut leur laisser penser que leur enfant ne sera jamais capable d'autonomie, sans que l'autonomie ne leur soit présentée autrement que comme « non-handicapé ». Ainsi, P. Jacob démontre l'importance de permettre aux parents de vouloir l'autonomie de leurs enfants, pour une meilleure insertion sociale de ces derniers.

Dans cette optique, il explique la nécessité d'accompagner les proches pour qu'ils acceptent que la personne en situation de handicap, adulte ou enfant, puisse prendre des risques comme n'importe quelle autre personne valide de son âge. Il cite Vincent, polyhandicapé de 28 ans : « Je ne veux plus être le fardeau de mes parents à 28 ans, je dialogue avec mes amis anglais qui me parlent de leur centre de vie pour l'autonomie. Je suis prêt à faire le premier en France si je trouve des complices et de l'aide. Je vais aller deux ou trois ans aux Etats-Unis et je vais apprendre à prendre mon destin en main et à ouvrir des portes pour toutes les personnes comme moi, vers une vraie vie. Si je ne suis pas utile en France je vais partir là où je le serai. Même si je prends des risques »<sup>39</sup>. Afin de renforcer son discours, P. Jacob liste une série de questions en se demandant qui accepterait d'y répondre non, ou de ne pas y répondre : « je dois choisir en fonction de moi ; on doit me laisser essayer toute forme d'autonomie ; je participe personnellement à mon évaluation ; je n'ai pas que des incapacités, j'ai des capacités que vous ne soupçonnez pas ; c'est à moi de m'orienter et non de subir des solutions imposées ; je veux inventer mon cadre de vie ; je veux vivre dans le monde commun, pas dans un établissement ; je suis mon propre gestionnaires » et de conclure : « Pourquoi les personnes handicapées devraient-elles l'accepter ? »<sup>40</sup>.

Au regard de ces éléments et de la prise de conscience de la nécessité de donner aux personnes handicapées les moyens de prendre leur autonomie par rapport aux codes sociaux, à leurs proches et aux professionnels, la formation des parents semble être un élément indispensable et facilitant pour l'accès à la socialisation. A ce propos, P. Jacob cite le frère et la mère d'un jeune handicapé : « Cyril – [...] un jour j'ai oublié de le prendre à la

---

<sup>38</sup> Jacob P. (dir) /éd. 2016, *Il n'y a pas de citoyens inutiles*, Malakoff, DUNOD, p. 9

<sup>39</sup> Jacob P. (dir) /éd. 2016, *Il n'y a pas de citoyens inutiles*, Malakoff, DUNOD, p. 96

<sup>40</sup> Jacob P. (dir) /éd. 2016, *Il n'y a pas de citoyens inutiles*, Malakoff, DUNOD, p. 100

sortie de l'école [...]. Lui et ses copains ont réussi à revenir à la maison. Je les ai trouvés à la porte, rigolant comme des bossus. Thomas était tellement fier ! J'ai eu très peur, mais aussi de plus en plus confiance en lui. Si vous voulez que Thomas devienne autonome, il faut le laisser se débrouiller et l'aider quand il le demande : c'est la plus grande marque de confiance qu'on puisse lui faire. [...] Anne – En entendant Cyril, je crois que vous avez raison dans ce projet. Mais il va falloir nous former. Nous, les parents, on n'est pas prêts aujourd'hui pour répondre à ce que vous voulez et probablement à ce que veut Thomas. L'autonomie, c'est ce que veut Thomas, c'est ce qui me soulagerait le plus, mais comment ? Qui d'autre que moi peut l'aider ? Je suis prête à faire l'effort de laisser un peu de ma place à quelqu'un d'autre pour aider Thomas, mais qui ? »<sup>41</sup>.

Ce témoignage montre combien les parents de jeunes handicapés aujourd'hui, qu'ils soient déficients moteur ou intellectuels, ne sont pas accompagnés pour accompagner eux-mêmes leurs enfants à gagner en autonomie. J'ai pu observer cela dans le cas d'adolescents qui souhaitent venir seuls à l'IME et dont les parents refusent, ne les pensant pas assez capables ou les surprotégeant de peur d'un accident. En outre, je pense que ce phénomène est accentué par le handicap mental ou psychique, qui souffre aujourd'hui d'une image plus dégradée que le handicap moteur, de mieux en mieux intégré, et dans laquelle handicap peut facilement être assimilé à incapacité.

Enfin, des éléments de compréhension des positionnements des parents peuvent être trouvés dans des disciplines telles que la sociologie ou l'ethnopsychologie. Dans son ouvrage *Penser la parenté aujourd'hui, la force du quotidien*, F. Weber examine différentes conceptions de la parenté, qu'elle soit biologique, légale ou quotidienne, impactées par les codes de différents milieux sociaux. Au travers de cet écrit, plusieurs clés de lectures sont données de la parentalité à la lumière de trajectoires de vie de femmes. Dans le cas de l'IME Le Val d'Essonne qui accueille des jeunes de 21 nationalités d'origine différentes, dont les parents de certains sont primo-arrivants, ce type de travail, notamment en allant puiser dans l'ethnopsychologie, pourrait donner des clés de lecture aux professionnels pour mieux comprendre la position de l'enfant, du handicap, etc. dans certaines cultures et certaines familles. Par exemple, certaines cultures conçoivent le handicap comme une punition de Dieu qui doit être acceptée sans chercher à y remédier. D'autres cultures conçoivent la place de l'enfant, notamment des jeunes filles, comme une aide au sein du foyer. Il a ainsi été étonnant pour moi de voir que des jeunes pouvaient être accueillies à l'IME avec un parcours prévisible en structure occupationnelle, mais participer tout de même aux tâches ménagères de la maison ou s'occuper des frères et sœurs. Ces études peuvent également donner des clés de lecture, au sein de bassins de vie défavorisés comme celui de Corbeil, pour mieux comprendre que, dans une certaine mesure, il s'agit d'une chance pour le jeune d'être accueilli en IME

---

<sup>41</sup> Jacob P. (dir) /éd. 2016, *Il n'y a pas de citoyens inutiles*, Malakoff, DUNOD, p. 79

plutôt qu'au collège de quartier, mais aussi pour la famille car les aides sociales sont parfois plus importantes que celles apportées par les assistants sociaux de secteur.

*Pour ces raisons qui n'en sont qu'une partie et ne peuvent être généralisées car elles nécessitent de s'intéresser individuellement à chaque maisonnée qui entoure le jeune, il semblerait intéressant de développer en matière de formation-action, ces analyses systémiques qui permettent parfois de mieux comprendre un système familial, ses codes et ses valeurs, pour mieux accompagner le jeune et ses proches.*

### **2.3 L'absence d'obligation réelle d'adaptation du milieu ordinaire au handicap peut expliquer la difficulté à nouer des partenariats**

Plusieurs éléments peuvent à mon sens expliquer la complexité pour l'IME à nouer des partenariats durables et favorables à la socialisation des jeunes.

Concernant les partenariats avec l'Education Nationale, hormis les éléments historiques mentionnés plus haut et expliquant en partie les difficultés à collaborer entre les corps de métier enseignant et éducateur, j'ai pu constater que les dispositions réglementaires prévues par la loi de 2005 ne se traduisent pas toujours au niveau attendu sur le terrain.

Sur l'accès à l'école en milieu ordinaire, trois arguments nuanciant les chiffres de l'Education Nationale sont exposés dans le rapport d'information n°635 du Sénat sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 (cf. annexe 13). D'abord, la loi de 2005 a reconnu des catégories supplémentaires de handicap, comme les troubles dys par exemple. Selon le rapport du Sénat, cet élargissement des catégories serait le principal élément d'explication de l'évolution du nombre d'enfants scolarisés. Ensuite, les chiffres avancés par le Ministère ne tiennent pas compte des temps partiels. Les jeunes scolarisés de une à quelques heures par semaine en établissement ordinaire sont comptés pour 1, et non pas pour 0.20 par exemple. Le rapport met également en avant une forte augmentation des scolarités partagées entre établissement médico-social et établissement scolaire. Le transfert qui devait s'opérer du milieu spécialisé vers le milieu ordinaire n'a donc pas eu l'ampleur escomptée. Enfin, lorsque l'on étudie le nombre de places agréées « handicap enfant », on constate que l'équipement médico-social reste stable, voire augmente. Sur le département de l'Essonne, malgré un taux d'équipement relativement bon par rapport à la moyenne d'Ile de France, des programmations d'ouverture de places sont encore prévues dans le cadre du PRIAC 2016-2020 (5% des places restent à programmer)<sup>42</sup>. A horizon 2020, l'Essonne devrait atteindre un taux d'équipement légèrement supérieur à 11% (pour un taux actuel à 7.96%), quand la

---

<sup>42</sup> Source : ARS IDF, chiffres présentés à la CRSA du 30.09.2016

moyenne francilienne sera aux alentours de 8.5%. En regard, les chiffres de l'Education Nationale montrent que l'académie de Versailles intègre en 2015 dans le primaire 1.9% d'élèves handicapés soit environ 12 200 enfants, et dans le secondaire 2.3%, soit environ 7 800 élèves. Ainsi, respectivement 75.8% et 65.3% des enfants en situation de handicap seraient scolarisés en école primaire et collège ordinaire. Dès lors, un questionnement est à avoir sur la poursuite de l'augmentation de l'ouverture de places en établissements spécialisés, si effectivement, un transfert a bien lieu du milieu spécialisé vers l'école ordinaire. Cette réalité semble corroborer le fait que l'augmentation du nombre d'enfants handicapés scolarisés dans le milieu ordinaire tient à l'effet volume « fictif » lié à l'apparition de nouvelles catégories, à la prise en compte temps plein d'élèves scolarisés à temps partiels et aux dérogations prévues au principe de la loi de 2005<sup>43</sup>.

Par ailleurs, l'intériorisation des codes sociaux sur le handicap, combinée à une politique spécifique aux personnes handicapées, à des institutions et services dédiés, ainsi qu'à une timidité des mesures contraignantes pour l'adaptation des environnements créé un système dans lequel les partenariats sont complexes à créer et à entretenir, car reposant essentiellement sur des individus ayant à cœur de s'y investir. Ce contexte pose la question du management de projet avec des partenaires que la loi ne contraint pas à collaborer. Dans son ouvrage, P. Jacob expose ses idées pour créer une société plus adaptée : « la personne handicapée à sa place dans le monde commun et il n'y a aucune raison de l'exclure. Concrètement, quand quelqu'un ira à la mairie avec son propre enfant, il ne verra plus un bras se lever en disant : « Non, ce n'est pas ici, c'est à la MDPH »<sup>44</sup>. L'ensemble des administrations communes sera au service de tous. Tous les bassins de vie seront réellement des lieux d'accueil ». Ce passage reflète comment, en créant une politique spécifique aux personnes handicapées, deux mondes ont été créés et sont aujourd'hui complexes à réunir, car la séparation s'est ancrée y compris dans leur gouvernance et dans leur administration. Si afin de contrer cet effet de séparation, des mesures ont été prises en faveur de l'accessibilité, dans les faits, nous pouvons constater que les échéances réglementaires de mise en accessibilité des équipements recevant du public sont régulièrement retardées. Par ailleurs, si la loi cherche à imposer une accessibilité physique, il n'en n'est pas de même de l'accessibilité intellectuelle. Ainsi, la loi du 13 juillet 1991 et l'ordonnance du 26 septembre 2014 ne prévoient pas de mesures quant à ce sujet. Des techniques, comme le Facile à lire et à comprendre aujourd'hui développées dans le cadre d'initiatives individuelles ne sont pas généralisées aux administrations françaises. Or, elles visent à rendre accessibles à tous, aux personnes handicapées mais

---

<sup>43</sup> Code de l'éducation : Art. L.112-1 à L. 112-5, Art. L. 351-1 à L. 351-3, Art. D. 351-10, D. 351-15  
Ministère de l'éducation nationale et Ministère des affaires sociales et de la santé, Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016

<sup>44</sup> Jacob P. (dir) /éd. 2016, *Il n'y a pas de citoyens inutiles*, Malakoff, DUNOD, p. 10

aussi aux personnes ne maîtrisant pas un niveau de français soutenu, l'ensemble des supports écrits mis à disposition.

A mon sens, ce contexte général créé une situation dans laquelle les acteurs de terrain, s'ils ne souhaitent pas s'investir en faveur de l'accessibilité, disposent de toutes les dérogations réglementaires nécessaire pour justifier leur positionnement. De ce fait, les collaborations vont alors reposer des initiatives et des dynamiques individuelles. J'ai pu constater cela lors de la situation suivante :

Echange avec une professeure de musique en école municipale en Bretagne.

*Lors d'une journée de portes ouvertes elle faisait découvrir son instrument aux enfants. Une mère s'est présentée accompagnée de ses deux enfants, dont l'une handicapée. Elle a proposé à la première d'essayer l'instrument, puis à sa sœur, handicapée. Lorsqu'est venu le tour de la sœur, la mère s'est opposée, disant que cela serait trop compliqué.*

Cette situation, au-delà de montrer que l'accompagnement des parents pour qu'ils prennent confiance dans les capacités et dans les souhaits de leurs enfants est nécessaire, montre combien l'accès aux équipements de la cité, à la culture, aux loisirs, dépend pour les personnes handicapées de la bonne volonté des acteurs qui y travaillent.

***En conclusion, l'ensemble de ces éléments, qu'il s'agisse du contexte interne et des jeux d'acteurs entre les professionnels, de l'histoire du secteur et des codes sociaux qui régissent la société, ou de la réglementation dans ses avancées mais aussi dans ses dérogations, sont autant de dimensions qu'un directeur, dans son rôle de manager, doit prendre en compte pour mettre en place une gestion de projet et une gestion humaine adaptée à la situation dans laquelle il se trouve.***

***En l'occurrence, dans le cadre des défis à relever par l'IME Le Val d'Essonnes, c'est-à-dire opérer un changement de culture professionnelle pour recentrer l'organisation sur les besoins et faciliter la construction de partenariats permettant d'accompagner les jeunes à la socialisation, ces éléments de compréhension me semblent essentiels. Par ailleurs, ils justifient selon moi un rôle du directeur qui doit sortir de l'IME, pour diffuser d'autres façons de penser dans la société, et avant tout chez les jeunes.***<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Jacob P. (dir) /éd. 2016, *Il n'y a pas de citoyens inutiles*, Malakoff, DUNOD, p. 68: « cette peur n'existe pas chez l'enfant qui n'est pas encore touché par les préjugés de la société des adultes. Côté le handicap et la différence le plus tôt possible est déterminant pour mieux vivre avec par la suite. La présence d'enfants handicapés dans toutes les écoles est une première marche vers une société accueillante et accompagnante ».

### **3 Conduire le changement au sein de l'IME Le Val d'Essonne**

Au regard des constats dressés et des éléments d'analyse explorés, il me semble que le management des changements d'ampleurs que connaît l'IME Le Val d'Essonne devra s'orienter vers trois directions complémentaires. D'une part, outiller l'équipe pour accompagner le changement de culture sans la faire implorer. Ensuite, retravailler la stratégie de partenariat en donnant à l'IME un rôle de « formateur » de la société. Enfin, poursuivre et approfondir le mode de management agile déjà à l'œuvre dans la structure.

#### **3.1 Outiller l'équipe pour manager le changement de culture sans la faire implorer**

Pour continuer de mener à bien ses missions de manière proactive, l'IME doit accompagner les professionnels vers un changement de culture, en leur permettant d'apprendre à adapter leurs pratiques plus rapidement et en les recentrant sur les besoins des jeunes. Afin de relever ce défi, suite à la phase de réflexion, un accompagnement à court, moyen et long terme me semblerait approprié. D'abord, il s'agirait d'impulser rapidement des changements pratiques tout en outillant les professionnels afin de clore la zone d'inconfort créée par les groupes de travail. Ensuite, le soutien aux équipes me semble nécessaire, compte-tenu de l'ampleur du changement. Enfin, il me semble que la dynamique de changement pourra encore être approfondie, après l'étape de 2017.

##### **3.1.1 Impulser des changements rapides d'organisation et de pratiques**

A mon sens, le fait d'impulser rapidement des changements concrets dans l'organisation et dans les pratiques des professionnels va permettre d'apporter de la réassurance suite à la zone d'inconfort créée par les groupes de travail. Les mesures suivantes pourraient donc être mises en œuvre dès la rentrée de septembre 2017.

##### **Recentrer l'organisation sur les groupes**

Il apparaît nécessaire de recentrer les emplois du temps, mais aussi les éducateurs, sur les temps de groupe (cf. annexe 14) pour donner de plus de repères spatio-temporels aux jeunes, inclure plus de jeunes dans les activités déterminées comme nécessaires pour tous, et mieux évaluer l'atteinte des objectifs fixés dans les projets personnalisés par une présence accrue et quotidienne des éducateurs sur leurs groupes.

### **Mettre en place un système de personnes ressources pour remédier au manque de place dans les activités nécessaires aux jeunes**

Afin que la nouvelle organisation ne soit pas un « faux » réaménagement de la transversalité, il serait intéressant de revenir au principe qu'il ne faut pas être spécialisé dans une activité pour la mener. Il n'est pas nécessaire d'être musicien pour monter une activité autour de la musique, qui permette aux jeunes de travailler la motricité et le rythme, le séquençage des mouvements et la numération, ou la gestion d'un environnement bruyant. La formalisation d'un système de personnes ressources qui disposent de la compétence et aident les autres professionnels à construire leur activités permettrait de soutenir une montée en compétences des professionnels, et de déplacer la transversalité vers un échange de compétences pour maintenir des rencontres et des échanges entre professionnels de différents groupes et de différents métiers.

Afin de favoriser ce partage de pratiques, il serait opportun de créer des groupes de travail thématiques clairement institués dans le temps de travail pour « sacraliser » un espace de réflexion commun pour les équipes. Ils permettraient par exemple de travailler des supports de communication adaptée pour chaque groupe, d'organiser des activités pour lesquelles l'éducateur référent n'a pas toute la compétence technique, etc.

### **Travailler sur de nouveaux supports d'évaluation simplifiés**

Les supports d'évaluation actuellement utilisés semblent plus adaptés à l'évaluation d'un niveau de réussite de l'activité que d'atteinte des objectifs personnalisés des jeunes. Or, recentrer les pratiques sur les besoins des jeunes nécessite de mesurer réellement les progrès ou le maintien des acquis en matière d'autonomie et de participation sociale. Il serait donc intéressant de travailler sur un support d'évaluation plus individualisé, du type de celui proposé en annexe 15. Basé sur la définition d'objectifs et d'étapes, il permettrait de modéliser les progressions de chaque jeune et de communiquer de manière plus concrète auprès des parents sur les compétences des jeunes.

Par ailleurs, il a été constaté que beaucoup de jeunes semblent ne pas connaître leurs objectifs de l'année. Ce type de modélisation, qui pourrait facilement être adapté en pictogramme, pourrait leur permettre de prendre conscience de ce qu'ils ont accompli et de ce qui reste à accomplir. Cela permettrait également, lors du recueil des souhaits, d'expliquer au jeune les étapes qu'il doit d'abord atteindre avant de réussir son objectif s'il émet une demande (ex : apprendre la numération jusqu'à 24 ou 60 pour lire l'heure).

### **Favoriser l'expression des souhaits des jeunes en matière de socialisation**

Compte-tenu de l'augmentation du niveau de déficience des jeunes, une adaptation de l'ensemble des supports au moyen d'outils de communication adaptée (pictogramme, photos, dessins, etc.) est incontournable. Mais cela ne semble pas suffisant. Le constat a été posé que le choix est peu donné aux jeunes dans les activités et que son

apprentissage ne fait pas clairement partie des objectifs fixés, notamment pour les plus âgés. Inclure le choix dans l'accompagnement apparaît important pour développer l'autonomisation et la socialisation des jeunes en les rendant capables de prises de décisions, même minimales. Par exemple, le choix pourrait être inclus dans les emplois du temps des jeunes à partir de 12 ans, à l'instar des collégiens qui peuvent choisir des options. Le jeune pourrait avoir le choix chaque semestre entre deux activités qui lui permettraient toutes deux de travailler ses objectifs mais dans un format différent. Pour les jeunes à partir de 16 ans, plus soumis à l'obligation scolaire, le choix pourrait être organisé sur certaines demi-journées dans un format où les activités seraient présentées la veille ou le matin et où les jeunes se positionneraient en fonction de leurs envies.

Par ailleurs, cette pratique du choix serait un moyen de ritualiser le fait que le jeune grandit, à l'instar des passages au collège et au lycée, et serait donc un outil de travail avec lui et sa famille dans l'acquisition d'une autonomie affective par rapport à l'adulte et dans le passage vers l'adolescence puis l'âge adulte.

#### **Laisser les parents entrer dans l'IME pour favoriser la guidance parentale et une évolution du regard sur le jeune et ses capacités**

Laisser entrer les parents dans l'IME et porter un regard sur les pratiques professionnelles et sur les jeunes en situation me semblerait intéressant pour mieux les accompagner. Cela permettrait de leur transmettre des outils pour les utiliser avec les jeunes à domicile et de découvrir une autre facette de leur enfant. A mon sens, cela comporte aussi l'avantage de faire prendre conscience aux professionnels que leur rôle est complémentaire de celui des parents dans l'accompagnement à l'autonomie et à la socialisation. Pour cela, ma proposition est double :

- proposer aux parents de réaliser des activités avec les jeunes les samedis matins ou mercredi après-midi, afin de créer un climat plus convivial et moins formel d'échange avec les professionnels ;
- proposer aux parents d'encadrer des sorties ou des séjours, à l'instar de l'école ordinaire, afin qu'ils puissent eux-mêmes constater les capacités du jeunes.

Dans la stratégie de mise en œuvre, la première proposition me semble plus simple car moins intrusive. La mise en œuvre de la seconde proposition nécessiterait un travail préalable avec les parents et les équipes pour bien cadrer la place de chacun dans ce projet, ainsi qu'une mise en œuvre progressive afin que chacun s'approprie.

#### **Revoir l'organisation horaire des éducateurs**

Enfin, il a été constaté que les éducateurs n'ont pas assez de temps de travail en dehors de la présence des enfants. Il semble donc nécessaire de revoir leur organisation horaire afin de pouvoir dégager ce temps supplémentaire (cf. annexe 16). Acter des prises de postes en décalé, à 9h00 au lieu de 8h45, permet ainsi d'allonger la présence

de l'équipe une heure et demie un après-midi tous les 15 jours. Au-delà de la création de temps, il me semble important que ce temps soit structuré et que, de manière générale, chaque temps de travail en dehors de la présence des jeunes soit dédié et organisé (cf. annexe 17). En sus de cette création de temps, il me semble aussi intéressant de se laisser la possibilité de banaliser un à deux mercredi après-midi supplémentaires, afin que la totalité de l'équipe puisse être réunie pour des temps de formation ou de séminaire.

### **3.1.2 Donner aux équipes les moyens de changer de culture**

Si des changements dans l'organisation et dans les outils utilisés par les équipes sont de nature à favoriser le changement de culture en cela qu'ils peuvent armer et donner plus de matérialité au projet, il me semble également nécessaire de construire un cadre rassurant pour les professionnels et favorisant la montée en compétences de l'équipe.

#### **Maintenir un minimum de stabilité dans l'équipe pour la première année du changement**

Au vu des craintes qu'ont pu susciter les échanges à propos de la refonte de l'organisation et des réticences de certains, il me semble nécessaire de maintenir un certain nombre de points de repère pour l'équipe, du moins dans la première année de mise en œuvre. A plus long terme, il me semblerait intéressant d'intégrer une règle de mobilité sur les groupes<sup>46</sup>, afin de limiter l'attachement des jeunes aux éducateurs et inversement, et ainsi mieux travailler l'indépendance affective des jeunes et la capacité des éducateurs à les voire grandir et à moins les infantiliser. Toutefois, compte-tenu de la refonte des emplois du temps des jeunes, du recentrage sur les groupes, et du changement d'organisation horaire, instaurer cette règle dès la rentrée 2017 ne semble pas pertinente pour plusieurs raisons. D'abord, aucun groupe ne dysfonctionne, il n'y a donc pas de besoin de réviser leur composition pour mettre fin à une situation qui obérerait le fonctionnement d'un groupe. Ensuite, plusieurs départs se suivent durant l'été 2017 sur des compétences clés : orthophoniste, psychomotricienne et deux éducateurs. Ces recrutements vont permettre à deux groupes d'intégrer un nouveau collègue, mais aussi d'apporter un renouveau avec l'arrivée de nouveaux professionnels de rééducation. Enfin, la dynamique de groupe a permis tant bien que mal que tous les éducateurs participent à la démarche de réorganisation et travaillent sur les nouveaux emplois du temps. Instituer une règle de mobilité dès la rentrée 2017 enverrai selon moi un signe négatif de non-respect du temps d'adaptation nécessaire à certains, et pourrait risquer de déstabiliser l'équipe, voire de la faire « implorer ».

---

<sup>46</sup> A titre d'exemple, organiser une mobilité tous les deux ans.

### **Laisser faire le temps et expérimenter**

Si certaines oppositions s'expriment, au fur et à mesure des réunions, j'ai pu observer une évolution positive de l'ensemble de l'équipe pour aller vers le changement.

Afin de maintenir cette dynamique, il me semblerait intéressant de définir des phases pour la mise en œuvre des changements. Dans un premier temps, mettre en place une ou deux actions marquantes permettrait de signifier l'entrée dans une nouvelle organisation (ex : recentrage des emplois du temps sur les groupes, évolution de l'organisation horaire). Dans leurs propositions d'emplois du temps pour 2017, j'ai pu percevoir que les éducateurs ont réussi à recentrer les activités sur les groupes, mais qu'ils ont eu dû mal à sortir de la transversalité, à investir le concept des professionnels ressource, à intégrer la notion de choix dans les activités et à prévoir l'implication des parents. Si leur proposition me semble plutôt cohérente pour l'accompagnement des jeunes compte-tenu de leur niveau de maturité professionnelle actuel, il me semble que l'organisation devra encore évoluer pour s'adapter au futur public, si elle souhaite être dans l'innovation. La proposition est donc d'établir d'autres phases projet pour les rentrées suivantes et de poursuivre les espaces de réflexion en laissant le temps à chacun de s'approprier les changements et d'en percevoir le sens au fur et à mesure.

A mon sens, ce phasage de la mise en œuvre du projet d'établissement nécessite que le directeur accepte de revenir en arrière si effectivement l'organisation testée ne semble pas cohérente. La notion de communication me semble aussi très importante à cette étape. Le discours adopté par la direction doit à mon sens être choisi et expliqué, pour éviter de donner l'impression d'un retour en arrière, ou que « tout change tout le temps » car cela peut être déstabilisant pour les professionnels. Compte-tenu de l'absence de leader purement négatif et de la dynamique de groupe, l'enjeu pour mener le changement de culture à terme est de conserver le sens.

### **Former les professionnels et favoriser le partage de pratiques**

En parallèle des réflexions sur le projet de service, une formation à l'autisme a été mise en place pour l'ensemble de l'équipe. J'ai pu constater au fil des réunions et des groupes de travail que cette formation permettait à une partie des professionnels de se projeter avec moins de craintes dans une organisation plus adaptée au public, et de mieux comprendre le sens des évolutions nécessaires. Aussi, afin de permettre à chacun de mettre un sens derrière le projet, la formation me semble être un élément essentiel.

Au-delà de ce premier moment, il me semble que la politique de formation doit se centrer sur les outils que pourront utiliser les professionnels afin de les « armer » pour les changements. Il s'agirait à mon sens de développer des axes de formation sur la communication adaptée, mais également de diversifier les méthodes d'accompagnement de l'autisme pour disposer d'une adaptabilité plus grande aux différents profils accueillis

(PECS, ABA, Makaton, etc.). En outre, j'ai constaté que deux visites d'établissements accueillant des enfants autistes avaient pu aider certains professionnels à avancer dans leurs réflexions. Le plan de formation pourrait donc intégrer chaque année des visites d'établissement pour permettre aux professionnels de découvrir d'autres pratiques, et ainsi d'élargir leur vision professionnelle. Egalement, l'analyse de la pratique me semble être un élément incontournable de ce type de projet. J'ai pu observer que la réduction du temps consacré à l'analyse de la pratique conjuguée à une réduction des espaces de paroles due au rythme des groupes de travail a pu créer des situations de tension. Or, au-delà de créer de la compétence collective et d'augmenter la compétence de chacun, l'analyse de la pratique se révèle un outil efficace pour traiter la surcharge émotionnelle liée aux changements d'ampleur. Par ailleurs, l'augmentation de ce temps permettrait d'évoquer des sujets sur lesquels les professionnels semblent ressentir le besoin d'échanger, comme l'accompagnement à la vie affective et sexuelle par exemple. Enfin, je pense que le changement de culture pourrait également s'accompagner d'innovation en termes de formation. Par exemple, la mise en place de formations-actions basées sur l'ethnopsychologie pourrait permettre à certains professionnels de mieux comprendre certains positionnements des parents par rapport au handicap de leurs enfants, et ainsi d'envisager différemment l'accompagnement du jeune.

### **Produire des supports pour objectiver les propos**

Compte-tenu du changement de culture attendu, il me semble important de pouvoir remettre aux professionnels des supports de travail objectivés comme l'analyse des projets personnalisés par exemple (cf. annexe 7). Ces supports permettent souvent de couper cours aux discours de type : « on travaille sur de l'humain, il est complexe de quantifier », mais aussi d'objectiver les débats, notamment sur les changements d'activités nécessaires. Enfin, à mon sens, cette production de support est un moyen d'anticiper l'avenir en préparant les professionnels à quantifier leur activité et à mettre en relation les besoins des jeunes et les accompagnements proposés. Compte-tenu de la réforme en cours de la tarification et des nomenclatures Serafin-Ph, il semble opportun de profiter de ce temps de changements afin de préparer également l'équipe à ces évolutions.

### **3.1.3 Approfondir la dynamique de changement après la première étape de 2017**

Au-delà de l'accompagnement de la première phase de projet, opérer un changement de culture aussi important que proposé me semble faire l'objet d'un travail de plusieurs années. Les changements proposés pour la rentrée 2017 sont à mon sens les prémices d'un changement plus important. L'objectif étant in fine de conduire un changement de culture professionnelle favorisant la socialisation des jeunes, les changements à venir à

compter de la rentrée 2018 seront plus importants que ceux de 2017. Je pense notamment au fait de laisser entrer les parents dans l'IME, mais aussi de positionner de l'IME dans une logique de plateforme. Pour cela, au-delà de la politique de formation, le rôle du directeur me semble important dans cette phase. Ce sera à lui d'assumer la poursuite du changement sur plusieurs années, de la soutenir, et de rappeler le sens de chacune des étapes. Les changements de culture ne peuvent se faire sur une année. C'est pourquoi le rôle du directeur me paraît essentiel pour permettre à l'équipe de garder le cap, et de ne pas s'arrêter en cours de route.

Sans rentrer dans le débat de la réforme de la tarification, les nomenclatures Serafin-Ph me semblent être un outil pertinent de management du changement de culture. D'abord, lors des groupes de travail, elles ont permis de cadrer les échanges en repartant des besoins des jeunes pour ensuite échanger sur les moyens à mettre en œuvre pour y répondre. Elles ont été un outil pédagogique pour réexpliquer la différence entre besoins, objectifs et moyens et réexpliquer que les besoins et les objectifs des jeunes doivent prescrire l'organisation et non l'inverse. Ensuite, les nomenclatures ont constitué un cadre intéressant d'analyse des projets personnalisés. Cette grille de lecture a permis de définir les besoins communs à tous les jeunes du groupe et les besoins réellement individualisés. Enfin, les nomenclatures Serafin ont été un outil pédagogique pour réfléchir à ce que sont réellement la socialisation et la participation sociale, et permettre à chacun de mieux percevoir qu'elles concernent plus la capacité à être dans la cité selon les souhaits de chacun qu'à réussir à réaliser des actes ou activités de la vie quotidienne.

Si les nomenclatures sont un bon outil pédagogique, il me semble néanmoins qu'elles comportent une limite. Comme toute grille de lecture, elles doivent devenir un outil de travail pour opérer le changement de culture et non être une fin en soi. C'est pourquoi je ne les ai présentées aux équipes que dans un second temps, après avoir mené la totalité des groupes de travail sur le projet de service, pour faire prendre conscience aux professionnels qu'il s'agit bien d'une grille de lecture qui a permis de guider les débats et qui reste à l'appropriation des établissements dans leur utilisation, et non d'un cadre strict imposé par les autorités.

***En conclusion, le changement de culture des professionnels de l'IME qui accompagnera une avancée dans l'accompagnement à la socialisation nécessite un accompagnement important de l'équipe car nous nous plaçons dans le cadre d'une révolution dans les pratiques professionnelles. Au-delà de l'importance d'outiller les professionnels pour mettre en œuvre des changements probants, il me semble que c'est par la formation, l'analyse de la pratique, l'expérimentation, et par un cap fixé et maintenu par le directeur que le sens pourra être approprié au fur et à mesure par tous, permettant un véritable changement de vision et de mentalité.***

## **3.2 Retravailler la stratégie de partenariat en donnant à l'IME un rôle de « formateur » de la société**

Les partenariats sont un outil indispensable pour favoriser un changement de culture au sein de l'IME et améliorer l'accompagnement à la socialisation. Par ailleurs, ils sont un véritable attendu de la part des autorités de tarification et doivent donc être développés. A mon sens, le changement de culture doit également s'opérer dans la construction et la gestion de la stratégie de partenariat. Il me semble important que le directeur puisse organiser la politique partenariale pour donner à l'IME un rôle de « formateur » de la société, et mettre en avant les compétences qu'il peut apporter aux partenaires.

### **3.2.1 Structurer la démarche d'identification et de lancement des partenariats**

Lors des différentes réunions de travail, il est apparu que nombre de professionnels avaient des connaissances dans divers secteurs (médiathèque, écoles, santé, etc.). Si ces pistes de partenariats ont été évoquées en réunion et consignées dans les comptes-rendus, elles ont ensuite été variablement explorées. Afin de maximiser les chances de développement des partenariats, il me semble donc important de structurer la démarche.

Dans le contexte particulier de l'IME, je pense que cette mission de coordination pourrait être confiée au coordinateur pédagogique, en lien avec la chef de service et la directrice pour la définition de l'orientation des partenariats. Son rôle pourrait être de faire émerger toutes les pistes possibles de partenariat et de s'assurer qu'elles répondent bien à un objectif de l'IME, le cas échéant socialisation. Il pourrait centraliser les partenariats existants pour permettre un partage facilité entre les groupes. Sur le type de partenariats à développer, concernant la socialisation, je pense qu'il serait intéressant de recentrer les partenariats sur des activités simples, donc moins coûteuses, permettant ainsi à plus de jeunes d'en bénéficier. Au sujet des prises de contact, si celles-ci peuvent être réalisées par les éducateurs pour des partenariats simples concernant une activité, il me semble que la validation et le suivi des partenariats doit relever de la direction au sens large et s'inscrire dans un ensemble cohérent. Concernant les partenariats plus poussés qui concernent l'ensemble de l'établissement et peuvent engager son budget, il me semble que ceux-ci doivent être initiés par la direction et l'encadrement.

Lors des démarches de sollicitation pour les partenariats complexes, j'ai observé la difficulté à entrer en contact par la méthode « classique » d'un courrier exposant le projet. Il me semble qu'il ne faille pas hésiter à contacter les partenaires potentiels par tous les moyens possibles, et notamment à nouer les premiers contacts par les professionnels ayant les relations. En termes de stratégie, j'ai également observé qu'il vaut mieux ne pas trop détailler le projet, mais plutôt tenter d'obtenir un rendez-vous direct pour exposer de vive voix les attentes. La méthode classique comporte un risque d'effrayer le potentiel

partenaire du fait d'une distorsion entre le message que veut faire passer l'IME, ce qui est écrit, et ce qu'en comprend le partenaire visé. Lors des contacts avec la directrice d'école j'ai observé que sa représentation de la raison de notre venue ainsi que du handicap était totalement différente de notre projet et de nos attentes. Aussi, sans la prise de rendez-vous avec un motif relativement vague, il semble que la discussion et la mise au point sur les attendus et les projets de chacun n'aurait pu se faire.

### **3.2.2 Adopter un discours rassurant et engager les acteurs**

La première réaction de potentiels partenaires non concernés par le handicap est souvent une crainte de ne pas être adapté, que les usagers puissent malmenager les jeunes en situation de handicap, ou que les contraintes organisationnelles compliquent les relations. Afin d'abaisser ces barrières, j'ai constaté que s'il est opportun d'arriver avec une proposition construite, laisser l'interlocuteur réaliser lui-même l'intérêt du partenariat en le rassurant est tout aussi important. Je pense que la première chose à faire avant toute proposition est de laisser l'interlocuteur exprimer ses craintes et de les reformuler. Cela permet par la suite de le rassurer en répondant à chacune des craintes évoquées et de mettre en valeur les avantages qu'il pourra en tirer. A titre d'exemple, pour le projet de classe externalisée, l'IME peut faire valoir la présence au sein de l'école ordinaire de professionnels ressources dont elle ne dispose pas<sup>47</sup>.

Afin de rassurer le potentiel partenaire, il semble donc important que l'IME soit prêt à entrer dans une logique gagnant-gagnant. Si une école ou un centre social acceptent de prêter des locaux à l'IME pour y installer un groupe et développer des projets communs, celui-ci doit par exemple s'engager sur le fait que des évaluations des jeunes accueillis en milieu ordinaire pourront être ponctuellement réalisées, ou que des formations pourront être partagées. Cette démarche nécessite donc en amont de réfléchir à ce que l'IME peut offrir, en dehors de l'argument d'ouverture à la différence. C'est dans cet engagement que l'IME pourra jouer un rôle de formateur de la société, en exportant ses compétences, son expérience et sa vision du handicap, de l'autonomie et de la socialisation.

Afin de ne pas brusquer les partenaires potentiels, il me semble également important de ne pas précipiter de collaborations trop poussées. La présence de jeunes handicapés dans une structure qui n'est pas habituée les accueillir peut faire peur au partenaire et à ses « clients<sup>48</sup> ». Afin de maximiser les chances de nouer un partenariat durable, mieux vaut envisager d'abord des coopérations ponctuelles permettant aux parties prenantes de se découvrir, pour qu'ensuite les conditions d'une coopération plus poussée se discutent et se construisent sur le long terme, dans une optique de durabilité du partenariat.

---

<sup>47</sup> Educateurs, orthophoniste, psychomotricienne, psychologue.

<sup>48</sup> Par exemple : les parents dans le cas du projet de classe externalisée

Enfin, même si les partenariats sont construits sur des bases saines et solides, il existe une fragilité non négligeable qui réside dans le volontariat et l'absence de contrainte réglementaire. A tout moment, il existe un risque que le partenariat prenne fin pour des raisons diverses telles qu'un changement de direction, une nécessité pour le partenaire de réinvestir ses locaux, etc. Afin de prévenir cette fragilité, il semble important de réfléchir aux moyens d'engager réellement les acteurs pour essayer d'assurer la pérennité des partenariats. Sur ce point, j'ai relevé plusieurs pistes. D'abord, assurer au partenaire que son budget ne sera impacté et donc accepter si besoin de prendre à la charge de l'IME d'éventuels travaux ou acquisition de matériel peut rassurer. Ensuite, le fait que l'IME propose une contrepartie, par exemple en mettant à disposition certaines ressources (ex : professionnels), permettra au partenaire de retirer lui aussi un bénéfice réel de la relation, qui devra être assez important pour qu'il ne souhaite pas le perdre en sortant du partenariat. Enfin, établir un bilan annuel conjoint des partenariats avec des indicateurs pourra mettre en exergue les bénéfices pour chaque partie et les actions à développer, dans une fin d'être communiqué aux autorités référentes pour les convaincre de la nécessité du partenariat, obtenir leur soutien, et donc prévenir tout arrêt soudain.

### **3.2.3 Développer les partenariats de l'IME dans une logique de plateforme**

La socialisation, dans sa mise en œuvre, dépasse les murs l'IME. Tout comme les IME tendent à devenir des plateformes de services dans le cadre de la gestion des situations complexes, je pense qu'il serait bénéfique d'adopter cette logique pour la socialisation.

A l'heure actuelle, la politique de partenariat de l'IME se borne à développer des partenariats pour mettre en œuvre des activités ou des séjours. A mon sens, l'IME entrerait dans une véritable logique de plateforme s'il se donnait un rôle d'intermédiaire pour les familles dans l'accès aux ressources du territoire. Un exemple de cette logique est l'aide apportée par un éducateur à quelques jeunes de l'IME et leurs familles pour qu'ils s'inscrivent dans un club de handball. Concernant la socialisation, je pense que le rôle des professionnels est autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'IME. Il me semblerait donc intéressant de développer cette dynamique et de la valoriser. Bien que l'inscription dans un club de handball n'ait pas fait l'objet d'une activité ou d'un séjour spécifique, au moyen de ce soutien apporté à la fois aux jeunes et aux parents, ceux-ci ont pu accéder à des équipements en dehors de l'IME. C'est à mon sens par le biais de ce type d'initiatives que l'IME peut faire valoir un rôle de formateur de la société, aussi important pour la participation sociale des jeunes que les accompagnements dans l'établissement.

Au vu de la difficulté à mobiliser des partenaires du milieu ordinaire, il me semble aussi être une piste intéressante que de nouer des partenariats avec d'autres établissements du secteur médico-social. Au cours des groupes de travail sur la socialisation, nous avons

évoqué le fait de développer un partenariat avec une maison de retraite. A la réflexion, il apparaît que tous les établissements médico-sociaux se voient fixer comme objectif par les autorités de financement de développer les partenariats et la participation sociale des usagers. Dès lors, la logique gagnant-gagnant semble plus évidente que pour certaines structures du milieu ordinaire. Au-delà des apports en matière de socialisation (ex : échanges avec mes personnes âgées à l'instar des partenariats qui se nouent avec des écoles ou des collèges), cette collaboration permettrait également de bénéficier des équipements d'autres structures (ex : cuisine, jardinage, etc.). Si cette piste me semble intéressante, je pense cependant qu'elle ne doit pas être la seule piste d'ouverture. Développer des partenariats avec des structures accueillant des jeunes « valides » est aussi un moyen de faire évoluer le regard de la société sur le handicap. Je pense qu'il faut veiller à ne pas rester dans un entre-soi médico-social.

### **3.2.4 Gérer les relations avec les tutelles**

Dans l'ensemble de ces projets, le soutien des autorités de tarification est un élément non négligeable. Or, le temps de ces autorités ne coïncident pas toujours celui de l'IME, d'où l'importance du CPOM pour acter un calendrier commun. Par exemple, le projet de transformation et d'extension de places « autisme » n'était pas inscrit au CPOM 2014-2019, ce qui peut expliquer les difficultés de mise en œuvre rencontrées.

Les relations avec les tarificateurs doivent être à mon sens un partenariat, et non une relation avec des exigences unilatérales. Il faut savoir proposer des projets, être ouvert aux compromis, mais sans tout accepter. Par exemple, lors d'un rendez-vous avec l'inspecteur de l'action sanitaire et sociale en charge de l'IME, celui-ci, après avoir annoncé que le dossier de transformation de places avait peu de chances d'aboutir du fait d'un coût à la place trop important, a proposé revoir tout de même l'agrément sans financements supplémentaires. La directrice a refusé cette proposition en indiquant qu'elle continuerait d'admettre des jeunes atteints d'autisme, mais qu'elle ne souhaitait pas prendre le risque d'ouvrir des places spécifiques et de devoir accueillir des cas plus lourds sans les moyens nécessaires à un accompagnement de qualité. Compte-tenu de cette situation et dans l'optique de conserver des relations saines avec l'ARS permettant de porter des projets, il serait intéressant de négocier une inscription dans le CPOM de ces projets, tout en ré-abordant les conditions financières. Par ailleurs, l'IME étant situé dans l'Essonne alors que la quasi-totalité des services de l'ILVM est situé dans le Val de Marne, il me semblerait intéressant que le dialogue de gestion précédent la conclusion du nouveau CPOM se discute en présence des deux inspecteurs. L'intérêt serait de replacer l'IME dans le cadre de l'ILVM, afin de montrer la cohérence globale de la dynamique de projet, ainsi que le portage financier possible par l'Institut dans son ensemble.

*En conclusion, afin que la stratégie de partenariat participe pleinement au changement de culture que l'IME est entrain d'opérer, il semble important que celle-ci soit plus clairement structurée, et que des marges d'innovation soient développées.*

### **3.3 Poursuivre et approfondir le mode de management agile déjà à l'œuvre dans la structure**

L'accompagnement du changement de culture qu'est en train de réaliser l'IME nécessite de réfléchir sur le management à l'œuvre dans l'établissement. A mon sens, quatre points sont essentiels : poursuivre le mode de management agile déjà à l'œuvre, faire de la discussion avec les professionnels un élément de construction du sens et donc de légitimation du changement, concilier les rythmes et conserver des espaces de parole, et soigner l'articulation avec le chef de service dans l'accompagnement des équipes.

#### **3.3.1 Poursuivre le mode de management agile déjà à l'œuvre dans la structure**

Le management agile consiste à faire évoluer les projets en cours de construction en fonction des contraintes mais tout en maintenant l'objectif final. L'objectif vise une plus grande flexibilité dans la gestion de projet pour éviter les situations contradictoires qui peuvent aboutir à une perte de sens. L'exemple le plus prégnant pour moi est celui des partenariats. Pour le projet de classe externalisée, il a été important d'accepter que l'établissement d'accueil cible et la temporalité changent, en envisageant d'abord une collaboration avec un collègue puis une école primaire, et en acceptant de commencer la collaboration par un projet commun hors de l'école. Par ailleurs, au fur et à mesure de la construction, d'autres paramètres du projet devraient encore évoluer. Sans cela, le risque principal me semblait être que le projet ne se réalise pas, ou qu'il perde de son sens pour maintenir toutes les conditions de réalisation initiales. Or, la souplesse demandée aux équipes dans l'organisation de l'accompagnement doit selon moi être également à l'œuvre dans la gestion de projet, pour s'adapter, évoluer et mieux répondre aux besoins.

A l'instar du management participatif, le management agile vise à faire participer toutes les parties prenantes au projet. Il m'a donc semblé important de veiller à ne pas exclure du projet comme les agents techniques et administratifs, et à donner à tous la possibilité de s'exprimer pour valoriser des compétences peut-être cachées ou sous exploitées. Les discussions avec l'équipe ont permis de valoriser le rôle des agents administratifs et techniques dans l'accompagnement de certains jeunes à qui ils confient des tâches à responsabilités<sup>49</sup>. Les impliquer dans la gestion de projet permet de les tenir informés des

---

<sup>49</sup> Aider au jardin, distribuer le courrier, etc.

orientations prises par l'établissement, mais aussi de profiter d'un regard extérieur qui peut enrichir les discussions, bien que ces derniers n'aient pas de formation éducative.

Enfin, à mon sens, le management agile nécessite que le directeur sache trancher et prendre des décisions à l'issue des débats. Si un choix peut être laissé aux professionnels sur certains sujets, une fois les constats posés, le directeur doit être en mesure de prendre des décisions, y compris allant en partie à l'encontre de l'avis d'une partie des professionnels. Cela a par exemple été le cas concernant la nouvelle organisation horaire proposée suite au constat d'un manque de temps de travail en dehors de la présence des jeunes (cf. annexe 14). Un choix a été laissé sur plusieurs options. Confrontés à ce choix, aucun éducateur n'a voté, et ils ont demandé à maintenir l'organisation actuelle. Dans ce cadre, le choix a donc été fait par la directrice, et imposé à l'équipe. A mon sens, il était important qu'une décision soit prise en ce sens et que l'action des éducateurs ne soit pas suivie. D'une part pour marquer le fait que les solutions émanaient des échanges et que le blocage sans discussion n'était pas envisageable, et d'autre part car le constat étant partagé par tous, il était de la responsabilité de la direction d'y apporter une réponse. En revanche, le passage par l'expérimentation permet d'apporter une certaine souplesse, qui permet de tester des propositions sans s'enfermer dans des solutions fermes qui peuvent mettre le directeur en difficulté s'il est nécessaire par la suite de revenir sur la décision.

### **3.3.2 Faire de la discussion avec les professionnels un élément de construction du sens et donc de légitimation du changement**

J'ai découvert au cours de mon stage que la légitimité dans la gestion de projet, notamment avec les éducateurs, se gagne par la discussion et l'intérêt porté à leur métier. Lors des groupes de travail, j'ai pu avoir l'impression de poser des questions naïves, ou d'aller trop loin dans mes propositions qui ont parfois suscité des réactions vives et l'opposition d'une majorité de personnes autour de la table. Mais j'ai constaté que malgré ces réactions, certaines propositions étaient reformulées lors d'échanges ultérieurs par les éducateurs qui se les étaient entre temps appropriées. A mon sens, le positionnement visant à susciter le débat les a aidé à avancer et à donner du sens au changement en cours. Lors de mon expérience hospitalière de management, les échanges étaient nécessaires, j'ai découvert une culture où la hiérarchie peut apporter la légitimité. A mon sens, la légitimité avec les équipes éducatives se gagne non pas par l'autorité conférée par la position de directeur, mais en acceptant d'être dans l'échange et la discussion sur le métier, la manière de l'exercer, son avenir, et les changements à venir.

Toutefois, je pense que ma situation de stagiaire a facilité mon positionnement plus distancié lors des groupes de travail, et m'a permis d'aller plus loin dans les questionnements

proposés. En effet, le positionnement directeur est peut-être différent en cela qu'il faut jongler sur un équilibre subtil entre questionnement qui peut déstabiliser et réassurance.

### **3.3.3 Savoir concilier les rythmes**

#### **Au sein de l'équipe**

Au sein de l'équipe, tout le monde ne s'inscrit pas au même rythme dans le changement. Il me semble donc important de trouver des moyens de ne pas laisser certains membres « sur le carreau », qui pourraient alors devenir des leaders négatifs. Pour cela, il m'a semblé important d'essayer de donner la parole à ceux qui avancent moins vite lors des groupes de travail, afin de s'assurer qu'ils raccrochent le groupe. L'objectif n'est pas de convaincre la totalité de l'équipe<sup>50</sup>, mais de s'assurer que les professionnels qui sont en mesure d'adhérer au projet et de le faire évoluer puissent chacun s'y inscrire à leur rythme.

Un élément qui a manqué selon moi dans cette gestion de projet est celui de conserver des espaces de parole identifiés pour les professionnels. Les groupes de travail sur le nouveau projet de service ont mobilisé beaucoup de temps, notamment des temps initialement prévus pour des échanges entre équipe et avec la chef de service. Si certains groupes ou professionnels ont réussi à recréer seuls ces espaces de parole en sollicitant la chef de service, d'autres n'ont pas réalisé cette démarche et se sont retrouvés dans des situations de blocage qui ont pu influencer sur leur capacité à se projeter dans le changement. C'est pourquoi, a posteriori et pour la suite de la démarche, il me semble important de conserver ces temps de réunion, même réduits, à un autre moment dans l'emploi du temps. Ces temps sont extrêmement bénéfiques en cela qu'ils remplissent trois fonctions : la régulation non hiérarchique entre professionnels qui permet de savoir parler des désaccords, la régulation affective qui permet de savoir parler de ce que l'on ressent pour réduire les surcharges émotionnelles, et la formation car ils permettent de monter en théorie sur des situations complexes. En période de changement, la fonction de régulation de ces espaces semble donc importante à maintenir.

#### **Entre les partenaires et les projets de l'IME**

La conciliation des rythmes est un élément important pour réussir à faire coïncider les projets des partenaires et ceux de l'IME car les partenaires n'ont pas tous le même besoin que l'IME de nouer des partenariats. Je pense qu'il faut accepter que les partenariats ne

---

<sup>50</sup> Collab. P. Geffroy, H. Henry, André JM. /éd.2016, La fabrique du changement au quotidien: paroles de directeurs, Presses de l'École des hautes études en santé publique, Mayenne, p122 : « En management, il s'agit d'éviter de s'intéresser aux opposants ou bien alors, au mieux, de leur manifester de l'indifférence. C'est un principe que j'applique au quotidien mais qui [...] ne va pas de soi. [...] Inconsciemment, il [le manager] cherche à se faire aimer [...]. L'opposant va alors devenir une « obsession » pour ce manager qui n'aura de cesse de le rallier à sa cause coûte que coûte. [...] Une autre attitude qui court à notre perte de manager consiste à donner systématiquement la parole à l'opposant [...] Erreur ! Par définition l'opposant sera toujours contre. Résultat : opposant : one point ; manager : moins 10 points car entre-temps les « indécis » auront rejoint le groupe des opposants »

se construisent pas aussi rapidement qu'on le souhaite, voire de cibler les partenariats sur ceux qui pourront réellement aboutir. La construction « petit à petit » semble permettre de nouer des relations plus solides et de mieux mettre en exergue les bénéfices pour les deux partenaires. L'objectif de cette conciliation de rythme est donc de pouvoir construire les partenariats nécessaires dans le cadre l'accompagnement qu'il entend développer tout en adaptant le rythme du projet à celui du partenaire afin que ce dernier puisse en mesurer les bénéfices. Tout l'enjeu pour l'établissement est également d'amener le partenaire vers une première forme de collaboration qui permette de rapidement engager le partenaire en lui faisant prendre conscience des bénéfices qu'il retire du partenariat. Compte-tenu de ces éléments, une communication est à mon sens aussi nécessaire auprès des équipes. Les informer régulièrement et de manière transparente de l'avancée, voire parfois des reculs des projets permet de rassurer les professionnels, mais aussi de pouvoir échanger des situations de frustration que cela peut générer.

#### **Entre les autorités de tarification et l'IME**

Enfin, il semble également important de réussir à concilier les rythmes des autorités de tarifications et de l'IME. En termes de gestion de projet, afin de s'assurer que l'équipe ait tous les éléments pour adhérer aux projets, il apparaît nécessaire que le directeur puisse communiquer auprès d'elles sur ces différences de timing. L'équilibre toujours délicat à atteindre est de pouvoir amorcer les projets avant la validation par les autorités de tarification, pour pouvoir enclencher une dynamique et la faire valoir auprès de ces mêmes autorités. Par exemple, concernant le « virage » vers l'autisme pour l'IME, afin d'adapter les moyens aux nouveaux besoins, il est nécessaire de commencer à former les équipes et à revoir l'organisation pour faire valoir au financeur le fait que l'établissement dispose des compétences pour prétendre à ces projets d'évolution. Tout l'enjeu auprès des équipes est alors de bien expliquer les étapes, pour ne pas créer d'espairs déçus, ou de craintes trop importantes, tout les amenant à faire évoluer leurs pratiques.

Dans ce cadre, la transparence dans la communication du directeur me semble un élément incontournable. S'il existe un vrai risque de démotivation et de lâcher prise des équipes dans le cas où le projet ne serait finalement pas validé par l'autorité de tarification, c'est au directeur de décider s'il doit tout de même être maintenu au titre du service public et représenté ultérieurement. Ainsi, s'il me semble important d'adopter une communication claire et transparente sur les relations entretenues avec les autorités de tarification, mais aussi sur les orientations portées par la structure, afin que chaque membre de l'équipe puisse se situer par rapport à l'avancée des projets.

### **3.3.4 Construire le futur, sans oublier d'accompagner le passé**

Chevilles ouvrières de l'organisation, le chef de service et le coordinateur sont des éléments incontournables de la gestion de projet. Lors de la réécriture du projet de service de l'IME, la chef de service était dès le départ convaincue de la nécessité des changements d'organisation, ce qui a constitué un facteur clé de réussite important de la conduite de projet. Ce positionnement s'est avéré extrêmement facilitant pour moi et m'a permis de mesurer l'importance de sa place et de celle du coordinateur éducatif. Ce sont eux qui au quotidien, ont la possibilité d'échanger avec les professionnels sur la nécessité des changements en dehors des groupes de travail. Or, c'est dans ces moments plus informels, au détour d'une conversation sur la situation d'un jeune par exemple, que des messages peuvent être passés. Il me semble donc important de mettre en place des moments de débriefing réguliers avant et après les réunions et groupes de travail avec eux, pour s'assurer de la cohérence, leur positionnement, pouvoir les réaffirmer dans ce positionnement si nécessaire, etc. Par ailleurs, ils sont un relai efficace des positionnements des professionnels, parfois différents du discours porté lors des groupes de travail. Ils peuvent donc permettre d'anticiper certains désaccords ou complexités.

En outre, j'ai appris l'importance d'accompagner le passé et l'organisation mourante. A plusieurs reprises, d'anciens éducateurs ont fait la remarque que la nouvelle organisation se résumait à un retour en arrière. Bien que nous ayons considéré cette remarque avec la chef de service et tenté de montrer que la nouvelle organisation constitue une véritable évolution, je pense que ce point aurait pu être plus accompagné. Dans la gestion de projet, le rôle du chef de service est à mon sens d'accompagner le futur et les nouveaux projets. Celui du directeur pourra alors être, une fois le cap donné à l'équipe, d'accompagner le passé. J'entends par là le fait de mettre en valeur ce qui a été réalisé par les équipes et de construire un discours permettant à chacun de prendre conscience que les évolutions sont dues à des évolutions des besoins du public, des attentes des financeurs et pouvoirs publics, des pratiques ; mais qu'elles ne remettent aucunement en cause la qualité du travail fourni, le bien-fondé des organisations passées, ou les compétences des professionnels présents. J'ai pu effectivement mesurer au cours des groupes de travail l'importance de réaffirmer la reconnaissance de la qualité du travail fourni et de l'implication des professionnels. A mon sens, le fait de donner de l'importance au passé est aussi un vecteur d'un accompagnement réussi de l'avenir.

Enfin, le fait de pouvoir accompagner le passé nécessite de connaître l'histoire de l'établissement, afin de ne pas commettre d'impair qui pourraient s'avérer complexes à gérer pour l'avancée des projets. Les nombreuses discussions que j'ai pu avoir avec la directrice, la responsable du service, mais aussi le coordinateur et les équipes m'ont permises de mieux comprendre le contexte de l'IME. Sans la connaissance de cette histoire, avec ses réussites, ses échecs, ses complexités, mais aussi de l'histoire des

professionnels le management s'avère plus complexe, car il occulte une partie du vécu des professionnels et donc peut revenir à nier la qualité du travail effectué par le passé.

***En conclusion, l'accompagnement au changement, notamment dans le cas de l'IME qui projette un véritable changement de culture, ne peut se faire uniquement par des outils de terrains et par la formation. En premier lieu le directeur de la structure doit prendre en compte tous les paramètres pour permettre à chacun d'avancer vers un changement dont la perspective peut s'avérer inquiétante et déstabilisante. Le mode de management adopté sera alors à mon sens un élément de réussite du changement de culture. Dans le cas de l'IME Le Val d'Essonnes, le management agile semble être le mode de management le plus adapté à l'organisation en place. Toutefois, ces conclusions pourraient varier d'un établissement à l'autre, en fonction des contextes.***



## Conclusion

En conclusion, j'ai pu constater au cours de mes huit mois de stage au sein de l'IME Le Val d'Essonnes que la mission d'accompagnement à la socialisation des jeunes cristallise trois enjeux qui se posent aujourd'hui aux IME. D'abord, elle révèle un enjeu en matière de changement de culture chez les professionnels, nécessaire pour remettre les besoins et la participation sociale des jeunes au cœur des organisations et de l'accompagnement. Ensuite, elle met en relief l'importance à donner aux parents dans les accompagnements, en partenariat réel avec les professionnels, pour favoriser l'accompagnement à l'autonomie, à la socialisation et à la prise de risque par les jeunes. Enfin, elle révèle un enjeu en termes de positionnement stratégique de l'établissement, notamment dans la stratégie de partenariat, et la nécessité de positionner l'IME dans une logique de plateforme innovante, permettant d'en faire un « formateur » de la société.

Pour accompagner les équipes dans ces changements d'ampleur, le rôle du directeur est alors d'adopter plusieurs grilles de lectures, afin d'analyser au mieux les contraintes et facilitateurs internes et externes, et de définir des leviers de management les plus adaptés à l'environnement dans lequel il évolue. En l'occurrence, de nombreux éléments de compréhension sont apportés par l'analyse de la construction du secteur de l'enfance inadaptée, qui explique les conflits de territoire entre professionnels, voire entre professionnels et parents, mais aussi la logique à l'œuvre de construction de l'accompagnement à partir de l'offre, et non de la demande. Les apports sociologiques sont également une source importante dans l'analyse des jeux d'acteurs entre les professionnels et dans les relations avec les parents et les partenaires, permettant de mieux comprendre les codes sociaux dans lesquels ils sont parfois enfermés et dont il serait intéressant de sortir. Enfin, l'analyse de l'environnement externe, tant de la réglementation que du territoire dans lequel s'inscrit l'environnement, est essentielle, car elle permet de mieux cerner un certain nombre d'éléments s'imposant à l'établissement et allant parfois à l'encontre de ses stratégies.

Dans le cas de l'IME Le Val d'Essonnes, les équipes sont engagées dans une dynamique de changement profonde, portée par la direction. Tout l'enjeu en matière de management va alors résider dans le fait de rester innovant et de ne pas s'arrêter aux attendus des autorités de tarification en matière d'objectifs sur la socialisation, mais aussi dans la capacité à conserver et à continuer de construire le sens de l'action pour les professionnels. En s'appuyant sur un mode de management agile, en favorisant la formation, l'analyse des pratiques et la conservation d'espaces de parole, le directeur aura à mon sens la possibilité d'amener l'équipe à construire un positionnement novateur pour l'IME, notamment dans son positionnement et dans l'accompagnement proposé en dehors de ses murs.

---

# Bibliographie

---

## Ouvrages

- Bataille P., Midelet J. /éd. 2014, L'école inclusive : un défi pour l'école : Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés, Paris, Cahiers pédagogiques, 191p.
- Chauvière M. /éd. 2009, Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy, Paris, éd. L'HARMATTAN, 319p.
- Crozier M., Friedberg E. /éd. 1977, L'acteur et le système, Paris, Editions du Seuil, 436p.
- Fougeyrollas P. /éd 2010, La funambule, le fil et la toile – Transformations réciproques du sens du handicap, Laval (Québec), PUL, 338 p.
- Gardou C. /éd. 2012, La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule, Malakoff, Érès, coll. « Connaissances de la diversité », 170 p.
- Goffman E. / éd.1975, Stigmates, les usages sociaux du handicap, Paris, Les éditions de minuit, coll. « Le sens commun », 180p.
- Henry H. (dir) /éd.2016, La fabrique du changement au quotidien: paroles de directeurs, Mayenne, Presses de l'École des hautes études en santé publique, 242p.
- Jacob P. (dir) /éd. 2016, Il n'y a pas de citoyens inutiles, Malakoff, DUNOD, 320p.
- Morel S. /éd. 2014, La médicalisation de l'échec scolaire, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 210 p.
- Weber F. /éd. 2013, Penser la parenté aujourd'hui. La force du quotidien, Paris, Éditions Rue d'Ulm, coll. « Sciences sociales », 264 p.

## Rapports et programmation

- ARS Ile de France, Schéma régional d'organisation médico-sociale, 2013-2017
- ARS Normandie, Cahier des charges : création par extension de 7 places de SESSAD ou d'IME (semi-internat) à destination de jeunes enfants de 3 à 6 ans avec autisme et autres TED et accompagnés au sein d'une classe de l'unité d'enseignement localisée dans une école maternelle, 2016
- CNSA, DGCS, Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes, Comité stratégique du 21.01.2016, Nomenclatures des besoins et des prestations détaillées, 03.2016
- Conseil Départemental de l'Essonne, Schéma départemental en faveur des personnes en situation de handicap, 2013-2018
- Champion Cl., Debré I., Rapport d'information n°365 du Sénat, fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois (1) sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté

des personnes handicapées, session extraordinaire de 2011-2012, enregistré à la Présidence du Sénat le 04.07.2012

- IRDS, Les chiffres clés du sport en Ile-de-France, Février 2013
- IRDS, Les chiffres clés du sport en Ile-de-France, Septembre 2016
- Lair S., 2013, Rapport final, évaluation n°3, La scolarisation des élèves en situation de handicap, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique

### **Réglementation et codes**

- Ministère de l'équipement, du logement, des transports et de la mer et Secrétariat d'Etat aux handicapés et aux accidentés de la vie , Loi n° 91-663 du 13 juillet 1991 modifiée portant diverses mesures destinées à favoriser l'accessibilité aux personnes handicapées des locaux d'habitation, des lieux de travail et des installations recevant du public marque une étape importante en élargissant et en précisant l'obligation d'accessibilité aux locaux d'habitation et aux lieux de travail ainsi qu'à la voirie publique ou privée les desservant, JORF n°167 du 19 juillet 1991 page 9531, visité en avril 2017
- Secrétariat d'Etat aux personnes handicapées, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n°36 du 12 février 2005 page 2353, visité en mars 2017
- Ministère de l'Education Nationale, Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379, visité en mars 2017
- Ministère du travail, des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville et Ministère de l'éducation nationale, Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles, JORF n°0080 du 4 avril 2009 page 5960, visité en avril 2017
- Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes, Ordonnance n° 2014-1090 du 26 septembre 2014 relative à la mise en accessibilité des établissements recevant du public, des transports publics, des bâtiments d'habitation et de la voirie pour les personnes handicapées, JORF n°0224 du 27 septembre 2014 page 15732, visité en avril 2017
- Ministère de l'éducation nationale et Ministère des affaires sociales et de la santé, Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016. Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires, visité en mars 2017
- Code de l'action sociale et des familles, articles D. 312-10-6 à D. 321-15, visité en février 2017
- Code de l'éducation, articles D. 351-17 à D. 351-20, visité en février 2017

## **Revue**

- Chauvière M., Fablet D., éd. janv-fév-mars 2001, *L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile*, Revue Française de Pédagogie, vol.134, pp. 71-85
- Chauvière M., Plaisance E., éd.2008, *Les condition d'une culture partagée*, ERES Reliance, n°27, p. 31-44
- Gilibert C., Putoud C., Benifei E., Fouchrt B. /éd. 2016, *Handicap et scolarisation en milieu ordinaire : quelles avancées ? quelles améliorations apporter ? Présentation d'une démarche d'évaluation en région Bourgogne*, BI du CREAL Bourgogne – Franche – Comté n°354 sept-oct 2016
- Lignier W. /éd. 2015, *L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations*, PUF, Sociologie, Vol.6, 177-194pp.
- Réseau National de Ressources en Sciences Médico-Sociales, 2010, *Le partenariat dans le travail social*
- Rossignol. C, éd.1988, *Quelques éléments pour l'histoire du « Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral » de 1943*, Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », n°1, p. 37
- <http://dglyon.pagesperso-orange.fr/SocioOrganCrozierM>, Note de lecture, L'acteur et de le système

## **Sites internet**

- <http://www.ash91.ac-versailles.fr/>, visité en janvier 2016
- <http://www.cdsportadapte.91.fr>, visité en avril 2017
- <http://www.cnsa.fr>, visité en mai 2016
- <http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Actus-2015/Les-unites-d-enseignement-externalisees-un-exemple-d-inclusion>, visité en avril 2017
- <http://www.ripph.qc.ca>, visité en mai 2016

## **Documents internes**

- Projet de service 2013-2017 – IME Le Val d'Essonne

---

## Liste des annexes

---

<b><u>Annexe 1</u></b> : tableau récapitulatif de recueil de matériaux.....	III
<b><u>Annexe 2</u></b> : modèle de production du handicap – MDH-PPH 2.....	VII
<b><u>Annexe 3</u></b> : tableau de population (déficiences, etc.).....	VIII
<b><u>Annexe 4</u></b> : étude des dossiers présentés en commission d’admission 2012 - mai 2017.....	IX
<b><u>Annexe 5</u></b> : organigramme de l’IME (équipe pluridisciplinaire).....	IX
<b><u>Annexe 6</u></b> : méthodologie de révision du projet de service.....	X
<b><u>Annexe 7</u></b> : étude de projets personnalisés.....	XII
<b><u>Annexe 8</u></b> : nomenclatures Serafin-Ph.....	XV
<b><u>Annexe 9</u></b> : questionnaire de recueil des souhaits.....	XVII
<b><u>Annexe 10</u></b> : observation participante – groupe de travail sur la classe externalisée	XVIII
<b><u>Annexe 11</u></b> : résultats des questionnaires de satisfaction conduits auprès des familles et des jeunes.....	XXIII
<b><u>Annexe 12</u></b> : analyse stratégique.....	XVI
<b><u>Annexe 13</u></b> : extrait du rapport d’information n°365 du Sénat (04.07.2012) .....	XXXI
<b><u>Annexe 14</u></b> : proposition de nouvel emploi du temps.....	XXXIII
<b><u>Annexe 15</u></b> : proposition d’un modèle de grille d’évaluation.....	XXXIV
<b><u>Annexe 16</u></b> : nouvelle organisation horaire.....	XXXVII
<b><u>Annexe 17</u></b> : nouvelle répartition des temps « hors présence des enfants ».....	XXXIX



## Annexe 1 : tableau récapitulatif de recueil des matériaux

Tableau récapitulatif de recueil des matériaux						
		GT : groupe de travail	O : observation	OP : observation participante	PS : projet de service	RDV Tél : rendez-vous téléphonique
Date / fréquence	Type	Objet	Participants	Lieu	Intérêt	Difficultés / Contraintes (le cas échéant)
22.11.16	O	Assises de la santé de l'Essonne	Acteurs locaux (chefs d'établissements, professionnels, institutionnels, usagers)	Conseil départemental Evry	Découverte de l'environnement départemental et de ses enjeux.	/
02.01.16	O	Journée technique GEPSO « Enfance en situation de handicap et protection de l'enfance »	Acteurs du handicap (chefs d'établissements, professionnels, institutionnels, usagers)	/	Découverte des enjeux des jeunes en situation de handicap, concernés par la protection de l'enfance, et des enjeux des acteurs de ces deux champs.	/
2 séances	OP	CVS	Directrice, Chef de service, 1 jeune par groupe, 1 éducateur référent CVS	IME	Observation et analyse des positionnements de parents et des jeunes face à l'accompagnement proposé par l'équipe de l'IME. Observation et analyse des positionnements de la directrice et de la chef de service en réponse.	/
6 rendez-vous	O	Rendez-vous famille pré-admission	Chef de service, parents et enfants	IME	Observation et analyse des positionnements et attentes des familles par rapport à l'accompagnement proposé et des positionnements de la directrice et de la chef de service en réponse.	/
6 CAO	O	Commission d'admission	Directrice, chef de service, psychologue, psychiatre, assistante sociale	IME	Observation et analyse des positionnements des différents participants, en fonction de leurs enjeux propres, par rapport à l'admission des jeunes dont les dossiers sont présentés.	/
08.12.16	OP	Suivi Plan d'action qualité IME	Directrice, chef de service, coordinateur éducatif, chargée de mission qualité	IME	Observation et analyse des objectifs qualité fixés pour l'IME et des positionnements de chacun des participants face à ces objectifs	/
13.12.16	O	Repas de Noël IME	Jeunes, ensemble des professionnels de l'IME, quelques professionnels de l'ILVM	IME	Observation et analyse des interactions entre familles, jeunes et professionnels	/
20.12.16	O	Point jeunes	Chef de service, psychologue, coordinateur éducatif, éducateurs et rééducatrices concernées	IME	Observation et analyse des positionnements des différents professionnels par rapport aux situations complexes de jeunes, et entre eux dans l'échange autour de ces situations.	/
8 synthèses	O	Synthèses des jeunes	Chef de service, psychologue, psychiatre, infirmière, coordinateur éducatif, rééducatrices, éducateurs concernées	IME	Observation et analyse des positionnements des différents professionnels autour des bilans des jeunes et des objectifs à fixer, et des positionnements entre eux dans l'échange autour de ces situations.	/
03.01.17	O	Groupe Aide à la communication	Jeunes, 1 éducatrice	IME	Découverte d'un accompagnement individualisé et en groupe à la communication adaptée. Observation des interactions entre l'éducatrice et les jeunes.	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet.
03.01.17	O	Groupe Jardinage	Jeunes, 2 éducatrices	IME	Découverte d'un accompagnement en groupe à autour du jardinage. Observations des interactions entre les éducatrices et les jeunes.	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet.
06.12.17	OP	Réunion Bilan et lancement PS	Ensemble du personnel de l'IME	IME	Observation et analyse des réactions et des positionnements des différents professionnels au vu du bilan dressé du précédent projet de service, et des axes de travail présentés. Observation et analyse des interactions et positionnements des professionnels entre eux.	La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
13.01.17	O	Point PS IME Tkitoi, visite IME Tkitoi	Chef de service, 1 coordinatrice éducative, 1 psychologue	IME Tkitoi	Découverte des enjeux de l'autre IME de l'ILVM (public autiste plus important), et de son organisation pour répondre aux besoins des jeunes	/
20.01.17	OP	Réunion PS « Besoins en matière d'autonomie	Directrice, chef de service, coordinateur éducatif, infirmière, 2 éducatrices, psychologue	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels sur la question de l'autonomie de jeunes. En particulier sur les thématiques : « relations et interactions avec autrui communication ; mobilité ; prendre des décisions adaptées pour sa sécurité ; entretien personnel »	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet. La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive. S'agissant de la première réunion thématique sur le projet de service, les échanges ont été moins fluides que par la suite.

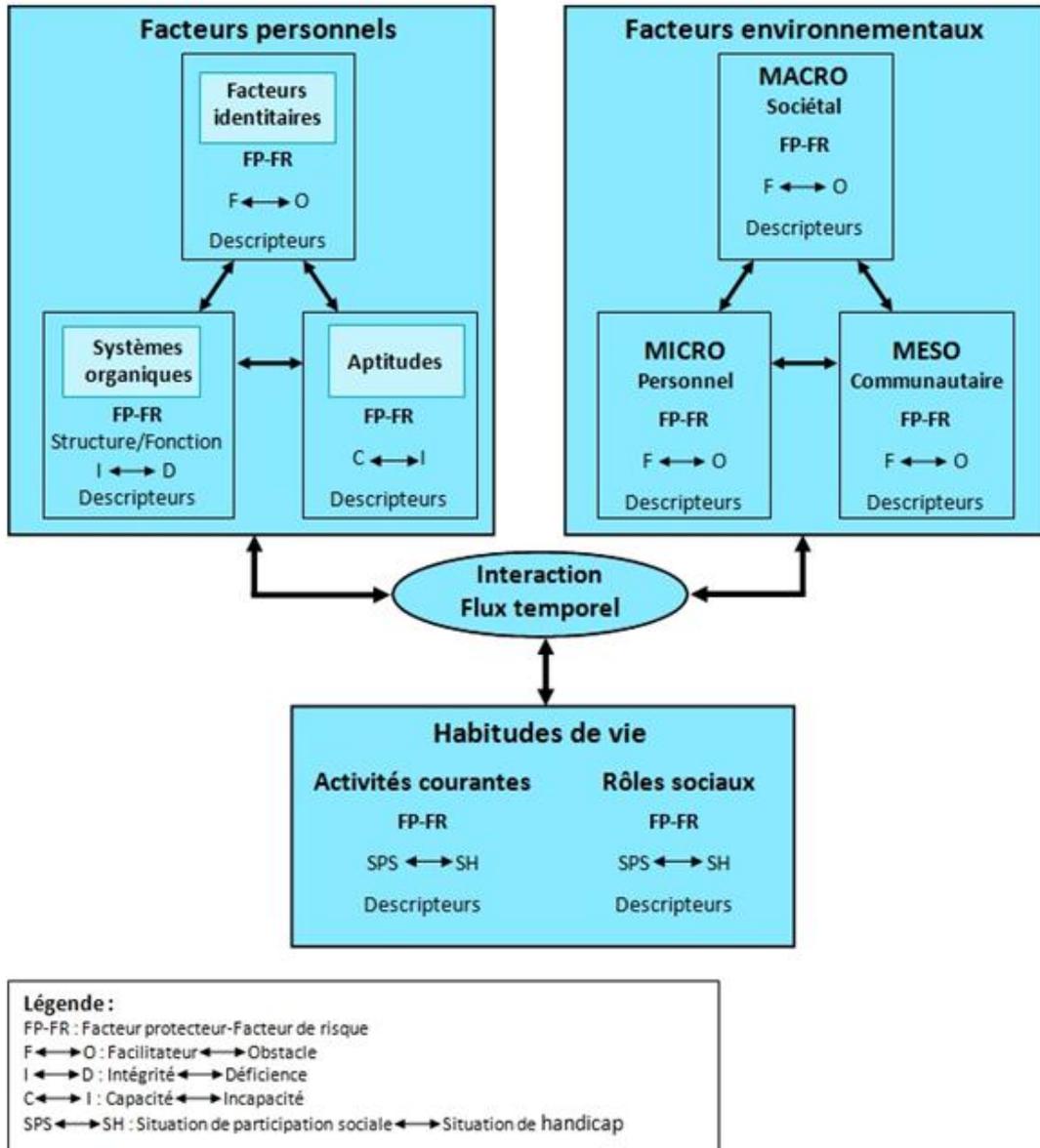
20.01.17	OP	Réunion PS « Besoins en matière d'autonomie	Directrice, chef de service, coordinateur éducatif, infirmière, 2 éducatrices, psychologue	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels sur la question de l'autonomie de jeunes. En particulier sur les thématiques : « relations et interactions avec autrui communication ; mobilité ; prendre des décisions adaptées pour sa sécurité ; entretien personnel »	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet. La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive. S'agissant de la première réunion thématique sur le projet de service, les échanges ont été moins fluides que par la suite.
21.01.17	O	Galette des rois IME	Familles, jeunes, ensemble des professionnels de l'IME	IME	Observation et analyse des interactions entre familles, jeunes et professionnels	/
12 RS	OP	Réunions de service IME	Ensemble du personnel de l'IME	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels sur les différentes thématiques abordées en groupe de travail (cf. thèmes des réunions PS)	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet.
03.02.17	OP	Réunion PS « Besoins en matière de participation sociale »	Chef de service, coordinateur éducatif, assistante sociale, 2 éducateurs, psychomotricienne, 1 enseignante, psychologue	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels sur la question de l'autonomie de jeunes. En particulier sur les thématiques : « accès aux droits et à la citoyenneté ; besoins en lien avec la vie scolaire et étudiante et besoins en matière d'apprentissage ; besoins en lien avec l'emploi et l'orientation ; besoins en lien avec la vie affective et sexuelle ; besoins en lien avec la vie sociale ; besoins pour se déplacer dans les transports »	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet. La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
07.02.17	RDV Tél	Chef de service IME – Bretagne	Chef de service IME Bretagne	/	Echanges autour de la mise en œuvre de 2 classes externalisées en collège et école primaire par un IME breton (avec des différences en termes de public : plutôt de la déficience motrice et de la déficience intellectuelle légère que de la déficience intellectuelle lourde et de l'autisme)	L'environnement et les caractéristiques des 2 IME sont différentes. Les comparaisons peuvent donc amener des idées pratico-pratiques, mais restent limitées en termes d'apports pour l'analyse de la situation de l'IME Le Val d'Essonne
07.02.17	OP	Point Serafin-Ph	Chef de service, coordinateur éducatif, psychologue, assistante sociale	IME	Observation des réactions, analyses et projections des professionnels présents à propos : des nomenclatures Serafin-PH, de leur intérêt et de leur utilisation possible, et des projets de réforme de la tarification.	La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
21.02.17	OP	Réunions PS « classe externalisée »	Directrice, chef de service, coordinateur éducatif, assistante sociale, 3 éducateurs, 2 enseignantes, psychologue	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels concernant le projet d'installation d'une classe externalisée dans un établissement scolaire ordinaire. Ce projet a, à mon sens, cristallisé une grande partie des enjeux auxquels fait face l'IME aujourd'hui.	La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
24.02.17 28.02.17	OP	Réunion PS « Besoins en matière de santé » 2 réunions	Directrice, chef de service, coordinateur éducatif, assistante sociale, 1 éducatrice, psychomotricienne, orthophoniste, médecin généraliste	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels concernant les besoins en matière de santé. Cette réunion a permis de ré-évoquer le projet médical et le projet rééducatif et thérapeutique en les analysant au regard de l'évolution du public accueilli et des besoins en matière de santé somatique ou psychique	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet. La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
27.02.17	OP	Réunion PS « Référence »	Ensemble du personnel de l'IME	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels concernant la notion de référence éducative et la place de l'éducateur au sein de l'IME.	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet. La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
3 réunions	OP	Etude Situations jeunes – expérimentation Serafin-PH	Directrice, chef de service, coordinateur éducatif, psychologue, assistante sociale	IME	Observation et analyse de l'appropriation des grilles de lecture Serafin-PH.	/

10.03.17 17.03.17	OP	Réunion PS « Accompagnement de l'autisme » 2 réunions	Chef de service, coordinateur éducatif, 3 éducatrices, psychomotricienne, orthophoniste, psychiatre, psychologue, 1 enseignante	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels concernant l'accompagnement d'enfant avec TSA et TED. Ces réunions ont abordé les thèmes suivants : évaluation et suivi du développement ; place de la personne et de sa famille ; projet individuel et place du jeune ; interventions et apprentissages ; environnement matériel ; accès à la santé ; aspects comportementaux et comportements problèmes ; préparation des transitions d'un milieu à l'autre ; formation et soutien aux professionnels. Ce projet a, à mon sens, cristallisé une grande partie des enjeux auxquels fait face l'IME aujourd'hui.	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet. La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
13.03.17	O	Prise en charge psychomotricité	Jeunes, psychomotricienne	IME	Découverte d'un accompagnement en groupe à autour du jardinage. Observations des interactions entre l'éducatrice et les jeunes.	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet.
16.03.17	OP	Visite IEM – classe externalisée	Chef de service, coordinatrice pédagogique de l'IEM	Ecole primaire	Echanges autour de la mise en œuvre de 2 classes externalisées en collège et école primaire par un IEM du territoire (avec des différences en termes de public : déficience intellectuelle moins lourde)	L'environnement et les caractéristiques des 2 IME sont différentes. Les comparaisons peuvent donc amener des idées pratico-pratiques, mais restent limitées en termes d'apports pour l'analyse de la situation de l'IME Le Val d'Essonne
21.04.17	OP	Réunion PS « Moyens de l'accompagnement »	Directrice, Chef de service, coordinateur éducatif, 3 éducatrices, psychologue, 2 enseignantes	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels concernant l'accompagnement d'enfant avec TSA et TED. Ces réunions ont abordé les thèmes suivants : moyens collectifs ; moyens individuels ; organisation des groupes et passage d'un groupe à l'autre ; transports	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet. La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
03.05.17	OP	Réunion DT ARS	Directrice, Chef de service, IASS	DT ARS 91	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels présents lors des échanges autour des différents projets portés par l'IME. Analyse des décalages de représentations existant parfois entre la vision de la directrice de l'établissement et celle de l'inspecteur de l'ARS en charge du suivi de l'IME.	/
10.05.17	OP	Rendez-vous Directrice Ecole	Directrice d'école primaire, potentielle partenaire	Ecole primaire	Rendez-vous avec une directrice d'école pour évoquer un potentiel partenariat pour la mise en œuvre du projet de classe externalisée. Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels présents. Analyse des décalages de représentations existant parfois entre la vision de la chef de service et celle de la directrice de l'école primaire.	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet. La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
24.05.17 31.05.17	OP	GT organisation IME 2 GT	Ensemble de l'équipe éducative	IME	Observation et analyse des réactions, des positionnements et des interactions des différents professionnels concernant l'accompagnement d'enfant avec TSA et TED.	Le positionnement de directrice stagiaire contraint les échanges, compte-tenu du rôle à conserver dans la conduite de projet. La conduite de réunion rend l'observation moins aisée et moins exhaustive.
24.06.17	OP	Réunion des familles	Familles, jeunes, ensemble du personnel de l'IME	IME	Observation et analyse des interactions entre familles, jeunes et professionnels	/



**Annexe 2 : modèle de production du handicap MDH-PPH2**  
 (Source : RIPPH)

**Modèle de développement humain  
 et Processus de production du handicap (MDH-PPH 2)**  
 (Fougeyrollas, 2010)



### Annexe 3 : tableau de population

Sexe			Département d'origine		Durée moyenne de séjour des accueils temps plein	
Hommes	32		91	54	Nb de mois	
Femmes	24		Total département	54	1009,94	
Total	56		92	0		
			93	0		
			94	0	Durée moyenne de séjour AT/Stages en jours	
			95	0	22,8	
			75	0		
			77	1		
			Total hors département	1	Nb d'AT ou de stages	
			% hors département	1,82%	6,0	
			%département	98,18%		
Ages						
5-6	1	1,79%				
7-10	11	19,64%				
11-15	27	48,21%				
16-19	16	28,57%				
20-25	1	1,79%				
26-30	0	0,00%				
Total	56	100,00%				

Déficiência principale	% du total	
Retard mental profond ou sévère	10	17,86%
Retard mental moyen	16	28,57%
Retard mental léger	6	10,71%
Autres déficiences de l'intelligence	9	16,07%
Déficiência intermittente "critique" de la conscience	2	3,57%
Troubles de la conduite et du comportement	1	1,79%
Déficiência du psychisme en rapport avec des troubles psychiatriques	1	1,79%
Déficiência du langage (oral et écrit) et de la parole	7	12,50%
Déficiência de la fonction vestibulaire et de l'équilibration	1	1,79%
Plurihandicap	1	1,79%
Déficiences viscérales, métaboliques, nutritionnelles, respiratoires...	2	3,57%
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>

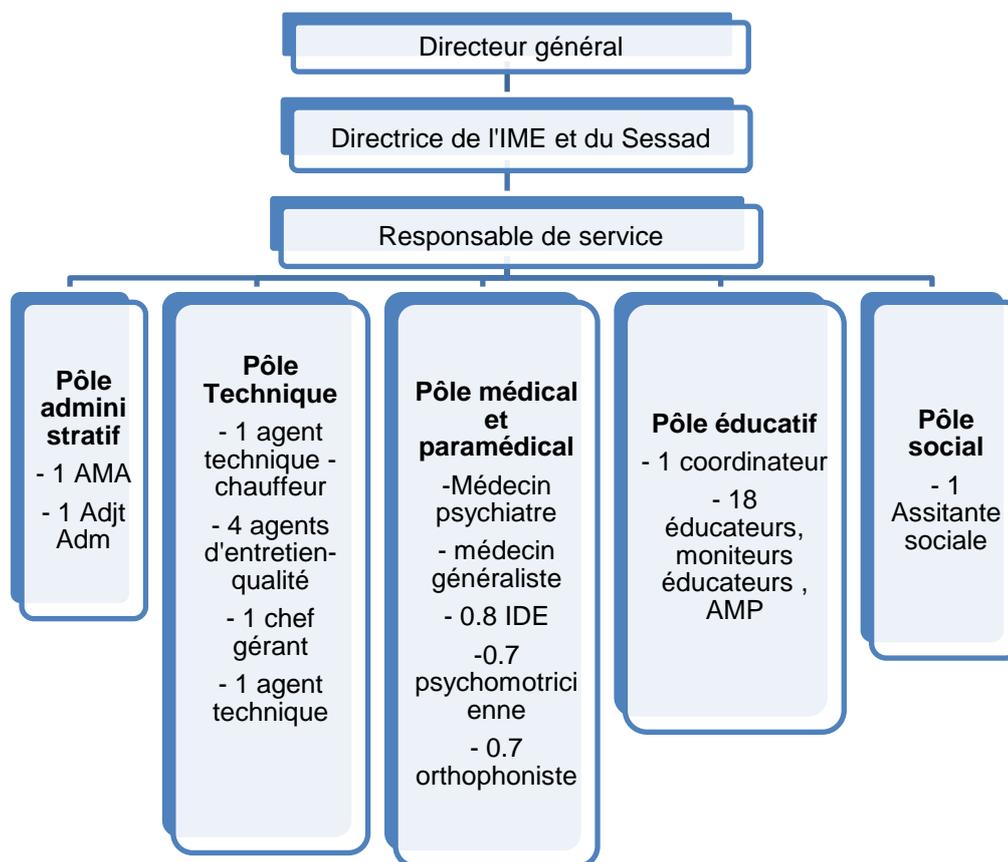
Déficiences secondaires	% du total	
Retard mental moyen	2	3,92%
Retard mental léger	1	1,96%
Autres déficiences de l'intelligence	1	1,96%
Déficiência intermittente "critique" de la conscience	2	3,92%
Troubles de la conduite et du comportement	6	11,76%
Déficiência du psychisme en rapport avec des troubles psychiatriques graves	3	5,88%
Autres déficiences du psychisme	8	15,69%
Déficiência du langage (oral et écrit) et de la parole	22	43,14%
Autre déficiência de l'acuité auditive moyenne ou légère	1	1,96%
Autres déficiences de la fonction de l'appareil visuel	1	1,96%
Plurihandicap	2	3,92%
Déficiences viscérales, métaboliques, nutritionnelles, respiratoires...	1	1,96%
Polyhandicap	1	1,96%
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,00%</b>

Pathologie principale			Pathologie secondaire		
	% du total			% du total	
Autisme et autres troubles envahissants du développement	13	23,21%	Autisme et autres troubles envahissants du développement	5	35,71%
Psychose infantile	9	16,07%	Psychose infantile	4	28,57%
Trisomies et autres aberrations chromosomiques	11	19,64%	Accidents périnataux	2	14,29%
Accidents périnataux	2	3,57%	Traumastisme crânien et lésion cérébrale acquise	2	14,29%
Traumastisme crânien et lésion cérébrale acquise	4	7,14%	Autres pathologies	1	7,14%
Pathologies génétiques connues autres que aberration chromosomique	3	5,36%	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00%</b>
Autres pathologies	9	16,07%			
Pathologie inconnue	5	8,93%			
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>100,00%</b>			

**Annexe 4 : étude des dossiers présentés en commission d'admission – 2012 – mai 2017**

STATISTIQUES COMMISSIONS D'ADMISSION ET D'ORIENTATION - IME LE VAL D'ESSONNES						
	2012	2013	2014	2015	2016	mai-17
Nombre candidatures reçues	60	50	47	61	58	29
Nombre de candidatures hors secteur	23	18	21	28	26	14
Nombre de candidatures hors agrément/section	3	0	1	0	1	1
Nombre de candidatures évaluation	5	0	3	1	1	
Nombre de candidatures étudiées	29	32	22	32	30	14
Nombre de candidatures TSA (sur candidatures étudiées)	6	12	11	12	16	12
Part de candidatures TSA (sur candidatures étudiées)	21%	38%	50%	38%	53%	86%
Jeunes manquant/à vérifier	0	9	6	10	5	0

**Annexe 5 : Organigramme de l'IME**



## **Annexe 6 : méthodologie de révision du projet de service**

### **1. Comité de pilotage et groupes de travail**

Comité de pilotage : Mme Mouteyen, Mme Sorhaindo, Mme Cagnon

Le comité de pilotage définit les thématiques à aborder dans les groupes de travail pour la rédaction du projet de service. Quand cela est nécessaire, avant les réunions, un point est fait en Comité de Direction pour clarifier le positionnement de l'institution.

Groupes de travail : à composer en fonction des thématiques

### **2. Organisation des groupes de travail**

#### **Réunions institutionnelles**

Thèmes	Participants	Date et horaires de réunion
Bienveillance	Réunion institutionnelle	27.02.17 - 16h15 17h30
La référence - <i>Organisation, objectifs, etc.</i>	Réunion institutionnelle	27.03.17 - 16h15 17h30

#### **Groupes de travail**

Thèmes	Participants	Date de réunion
<b>Réunion de lancement et Bilan du précédent projet de service</b>	Réunion plénière	<b>06.01.17</b> 15h15 16h30
<b>Objectifs de l'accompagnement 1/4 : les besoins en matière d'autonomie</b> : relations et interactions avec autrui, mobilité, prendre des décisions adaptées et pour la sécurité (s'orienter dans le temps et l'espace, prendre des décisions et initiatives)	Directrice, Chef de service, Directrice stagiaire, Coordinateur, Psychologue, 1 paramédical, 1 enseignant, 3 éducateurs	<b>20.01.17</b> 13h30 15h30
<b>Objectifs de l'accompagnement 2/4 : les besoins pour la participation sociale</b> : vie affective et sexuelle, besoin en lien avec la vie scolaire, accéder aux droits et à la citoyenneté, besoins en lien avec l'emploi, besoins transversaux en matière d'apprentissage, besoins pour participer à la vie sociale, besoins pour se déplacer avec un moyen de transport	Directrice, Chef de service, Directrice stagiaire, Coordinateur, Psychologue, 1 paramédical, 1 enseignant, 3 éducateurs	<b>03.02.17</b> 13h30 15h30
<b>Moyens de l'accompagnement 1/2 : projet de classe délocalisée</b>	Directrice, Chef de service, Directrice stagiaire, Coordinateur, Psychologue, 1 enseignant, 3 éducateurs	<b>21.02.17</b> 14h00 16h00
<b>Objectifs de l'accompagnement 3/4</b> : les besoins en matière de santé somatique ou psychique ; Projet de soins ; Prévention en santé ; Accompagnement des familles ; Autisme : diagnostic / évaluation	Directrice, Chef de service, Directrice stagiaire, Coordinateur, Psychologue, Médecin psychiatre, Médecin généraliste Infirmière, Psychomotricienne, Orthophoniste, 1 enseignant, 1 éducateur	<b>24.02.17</b> 13h30 15h30 <b>28.02.17</b> 11h00 12h30
<b>Objectifs de l'accompagnement 4/4 : l'accompagnement spécifique de l'autisme</b> : Accompagnement et besoins spécifiques, guidance parentale, supervision, transports, espaces, organisation du temps, outils, organisation des locaux	Directrice, Chef de service, Directrice stagiaire, Coordinateur, Psychologue, Médecin psychiatre, 1 paramédical, 1 enseignant, 3 éducateurs,	<b>10.03.17</b> <b>17.03.17</b> 13h30 15h30
<b>Moyens de l'accompagnement 2/2</b> : collectifs (activités, séjours, etc.) et individuels (entretiens, RDV, visites à domicile, prise en charge individuelle, etc.) ; Modalités d'évaluation, auto-évaluation par les jeunes ; Passage d'un groupe à l'autre : quelles modalités, évaluation ? ; Projet individuel : construction, évaluation, mise à jour, transversalité ; Place de l'éducateur	Directrice, Chef de service, Directrice stagiaire, Coordinateur, Psychologue, Assistante sociale, 1 paramédical, 1 enseignant, 3 éducateurs	<b>21.04.17</b> 13h30 15h30
<b>Lien avec les familles et les représentants légaux 1/2</b> Rédaction d'un questionnaire à l'attention des familles et des enfants.	Passage d'un questionnaire à une partie des jeunes et des familles par une psychologue stagiaire  Présentation des conclusions des réflexions aux familles	<b>Avril 17</b>  <b>24.06.17</b>
<b>Réunion de présentation des axes + mise à disposition du pré-projet</b>	Réunion plénière	<b>A définir</b>
<b>Lien avec les familles et les représentants légaux 2/2 : présentation des objectifs et propositions d'axes d'amélioration</b>	Réunion plénière avec les familles	<b>A définir</b>
<b>Finalisation du document</b>		<b>A définir</b>
<b>Validation par les instances</b>		<b>1<sup>er</sup> semestre 2018</b>

### **3. Méthodologie de rédaction du projet**

La rédaction du projet de service se fera sur la base d'une trame commune à l'ILVM.

Certains items seront rédigés sans groupe de travail préalable, avec association des professionnels concernés. Le choix des items faisant l'objet d'un groupe de travail a été réalisé sur la base des sujets comportant un enjeu prioritaire pour l'IME. Il s'agit essentiellement des items centrés sur l'accompagnement, le lien avec les proches et le lien avec les partenaires (ex : les objectifs de l'accompagnement).

La totalité des éléments rédigés fera l'objet d'une relecture par l'ensemble de l'équipe, au cours d'une réunion plénière conçue comme espace de remontée des remarques et améliorations à apporter au document de travail.

Pour plus de cohérence avec les conclusions du groupe, le comité de pilotage pourra apporter des modifications légères à l'ordre du plan.

#### 4. Répartition de la rédaction du projet de service

Parties à rédiger 1/2	Rédacteur	Parties à rédiger 2/2	Rédacteur
1.1. Présentation de l'ILVM	SC	3.1. Procédure d'admission	SC
1.2. Démarche qualité		3.3. La durée, la fin de l'accompagnement par le service et l'orientation des usagers (renouvellement, suspension et non renouvellement de l'accompagnement)	
1.3. Démarche d'élaboration du projet		4.1. La composition de l'équipe pluridisciplinaire	
1.4. Contexte régional		4.2. Les objectifs de l'accompagnement	
1.5. Contexte départemental		4.3. Les moyens de l'accompagnement	
1.7. Bilan du CPOM		4.4. Le respect des droits des usagers	
2.1. Histoire du service		CMF	
2.2. Les caractéristiques (autorisation, financement)	5.1. Le volet social		CMF
2.3. Les missions du service	5.2. Le volet hôtelier et logistique		
2.4. La population accueillie (profil des usagers et critères d'admission)	5.3. La mutualisation avec les autres services de l'ILVM		
	Conclusion		

La chef de service aura mission de relire l'ensemble du document pour y apporter ses corrections, précisions et modifications pour avant la présentation du projet en réunion plénière.

#### 5. Documents à prévoir

Dossier à remettre au lancement à chaque membre de l'équipe :

- Recommandations de bonnes pratiques : bientraitance, autisme, comportements problèmes, personnalisation de l'accompagnement, élaboration d'un projet de service, questionnement éthique en établissement médico-social, accompagnement à la santé
- Charte de la bientraitance
- Bilan du précédent projet (réalisation des objectifs : projet de service, PAQ, CPOM / Statistiques : enfants accueillis, personnel, formation, etc.)

## Annexe 7 : étude des projets personnalisés

		G1	G2	G3	G4	SIPP	SEDIHA		
Nombre de projets personnalisés étudiés		3	7	6	6	11	12		
	Besoins en matière de santé somatique ou psychique	G1	G2	G3	G4	SIPP	SEDIHA	Total par type de besoins	% dans la catégorie
Besoins relatifs à la voix, à la parole et à l'appareil bucco-dentaire	Investir la sphère orale	1						2	2,67%
	Soins bucco-dentaires	1							
Besoins en matière de fonctions locomotrices	Travailler la motricité globale	2					1	21	28,00%
	Travailler la motricité fine		1	1			2		
	Travailler la régulation motrice		1						
	Favoriser une meilleure organisation psychomotrice		2						
	Améliorer sa posture en travaillant sur la connaissance et la conscience de son corps		1						
	Développer les coordinations en motricité manuelle et globale		4						
	Diminuer l'instabilité (motrice)		1						
	Développer la conscience et la connaissance de son corps			1	1	1	1		
Besoins en matière de fonctions mentales, psychiques, cognitives et du système nerveux	Apaiser son agitation motrice						1	38	50,67%
	Travailler l'individuation	2					1		
	Prendre confiance en soi et renforcer sa sécurité interne		2	1	2		5		
	Développer la conscience de soi		3						
	Assumer ses envies			2					
	Travailler la distanciation affective			1		3			
	S'apaiser, se recentrer sur soi				2		3		
	Se recentrer sur son intimité						1		
S'affirmer / prendre conscience de sa volonté						2			
Besoins en matière de fonctions sensorielles	Développer le sensoriel		1					2	2,67%
	Réaliser un bilan ophtalmo			1					
Besoins pour entretenir et prendre soins de sa santé	Mettre ses lunettes	1		1				12	16,00%
	Aider à comprendre la transformation corporelle				1				
	Apprendre à auto-moduler son activité				1				
	Apprendre à gérer sa maladie					1			
	Gérer ses appareils auditifs						1		
	Etre à l'aise, bien-être						4		
	Se responsabiliser dans la prise de son traitement						2		
<b>TOTAL PAR GROUPES</b>		<b>7</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>23</b>		
<b>TOTAL TOUS GROUPES</b>		<b>75</b>							
Les besoins en matière de santé somatique ou psychique représentent ... % des besoins		<b>26,1%</b>							

	Besoins en matière d'autonomie	G1	G2	G3	G4	SIPP	SEDIHA	Total par type de besoins	% dans la catégorie
Besoin en lien avec l'entretien personnel	Développer son autonomie	3	4					24	21,43%
	Travailler l'autonomie : habillement, chaussures			3					
	Travailler l'autonomie : aller aux toilettes, se laver les mains (hygiène)			3	2	3	5		
	S'auto-contrôler (repas)				1				
Besoins en lien avec les relations et les interactions avec autrui (communication, relations et interactions avec autrui)	Etre à l'écoute	2						73	65,18%
	Travailler la relation à l'autre	2	3	3	3	1	2		
	Développer la communication	2	1	1	1	1	2		
	Prendre conscience de son corps et distance par rapport aux autres	1							
	Maîtriser son agitation	1							
	Développer le langage oral et la compréhension	1	2		2				
	Se socialiser avec ses pairs	1	1						
	Se détacher de l'adulte	1							
	Stabiliser son comportement (gestion des émotions)	1							
	Améliorer l'intelligibilité	1							
	Gérer ses frustrations	3							
	Verbaliser ses émotions	1				3	1		
	Améliorer ses habilités sociales et ses relations à l'autre	1							
	Apprendre à gérer ses angoisses pour avoir plus confiance en soi			1					
	Gérer ses émotions			2			2		
	S'intégrer dans un groupe			1					
	Prendre conscience de ses modes d'apaisement dans le contact avec autrui			2					
	Prendre la parole en groupe			1					
	Apprendre à se poser (limites et cadre)			1					
	Respecter les consignes verbales et les limites			1					
	Acquérir de la maturité			1					
	Favoriser l'expression orale				1				
	Faire sans être dans l'opposition				2				
Prendre plaisir et s'approprier la réussite				1					
S'apaiser dans la relation aux autres					4				
Travailler dans la prise de parole					2				
S'affirmer dans la relation aux autres					2				
Avoir un comportement adapté envers ses pairs						3			
Etre responsable au sein d'un groupe						1			
S'affirmer dans un groupe						1			
Besoins pour la mobilité								0	0,00%
Prendre des décisions adaptées et pour la sécurité	Repérage dans l'espace	1			1			15	13,39%
	Gagner en prise d'initiative		2				1		
	Travailler les repères dans le temps pour être plus autonome		1		1	1	1		
	Prendre confiance dans son environnement			1					
	Apprendre à anticiper			1					
	Se responsabiliser				1		3		
<b>TOTAL PAR GROUPES</b>		<b>13</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>22</b>		
<b>TOTAL TOUS GROUPES</b>		<b>112</b>							
Les besoins en matière d'autonomie représentent ... % des besoins		<b>39,0%</b>							

	Besoins en matière de participation sociale	G1	G2	G3	G4	SIPP	SEDIHA	Total par type de besoins	% dans la catégorie
<b>Besoins pour accéder aux droits et à la citoyenneté</b>	Participer à son projet personnalisé						1	1	1,00%
<b>Besoins pour accomplir les activités domestiques</b>	Travailler l'autonomie dans la mise de table et le débarassage		1				1	6	6,00%
	Etre autonome, se détacher de l'adulte						4		
<b>Besoins pour participer à la vie sociale</b>	Elargir ses centres d'intérêt	1	2		1				
	Découvrir le monde		3						
	Développer l'imagination, la créativité			1		1			
	Préparer son avenir			1	1	7	8		
	Aide à l'organisation de vacances					2			
	Favoriser une activité sportive de socialisation					1			
	Etre accompagné dans sa vie d'adolescent					1			
	Faire partie d'un groupe						1		
	Découvrir le monde adulte						2		
<b>Besoins pour se déplacer avec un moyen de transport</b>	Etre autonome dans ses déplacements					4	2	6	6,00%
<b>Besoins en lien avec la vie scolaire</b>	Etre à l'écoute	1							
	Devenir élève		1						
	Acquérir de la maturité			1					
	Faire sans l'aide de l'adulte				2				
	Respecter les règles de vie	1							
	Respecter les consignes et le cadre		1		1	4	1		
<b>Besoins transversaux en matière d'apprentissage</b>	Développer ses capacités	1							
	Canaliser son attention	1		2	2				
	Fixer son regard	1							
	Développer ses capacités attentionnelles	1	1				1	1	
	Maîtriser/développer le langage écrit		1				1		
	Maîtriser/améliorer le langage oral (communication/compréhension)		5	5	2	2	1		
	Lire		1						
	Ecrire		1						
	Développer sa mémoire			1	1				
	Préparer des tâches (à compiler au fur et à mesure)			1		1			
	Aller au bout d'une tâche				1				
	Acquérir du vocabulaire						1		
	Approfondir les apprentissages						1		
<b>Besoins pour la vie familiale, la parentalité, la vie affective et sexuelle</b>	Mieux exprimer ses sentiments						1		
	Respecter son intimité et celle de l'autre						1		
	Prendre conscience de sa propre vie affective						2		
<b>TOTAL PAR GROUPES</b>		7	17	12	11	29	24		
<b>TOTAL TOUS GROUPES</b>		100							
Les besoins en matière de participation sociale représentent ... % des besoins		34,8%							



## Annexe 8 : nomenclatures Serafin-PH

### Bloc 1 / Besoins

#### 1.1 ET 1.1.1 – BESOINS EN MATIÈRE DE SANTÉ SOMATIQUE OU PSYCHIQUE

- 1.1.1.1 – Besoins en matière de fonctions mentales, psychiques, cognitives et du système nerveux
- 1.1.1.2 – Besoins en matière de fonctions sensorielles
- 1.1.1.3 – Besoins en matière de douleur
- 1.1.1.4 – Besoins relatifs à la voix, à la parole et à l'appareil bucco-dentaire
- 1.1.1.5 – Besoins en matière de fonctions cardio-vasculaire, hémato-poïétique, immunitaire et respiratoire
- 1.1.1.6 – Besoins en matière de fonctions digestive, métabolique et endocrinienne
- 1.1.1.7 – Besoins en matière de fonctions génito-urinaire et reproductive
- 1.1.1.8 – Besoins en matière de fonctions locomotrices
- 1.1.1.9 – Besoins relatifs à la peau et aux structures associées
- 1.1.1.10 – Besoins pour entretenir et prendre soin de sa santé

#### 1.2 ET 1.2.1 – BESOINS EN MATIÈRE D'AUTONOMIE

- 1.2.1.1 – Besoins en lien avec l'entretien personnel
- 1.2.1.2 – Besoins en lien avec les relations et les interactions avec autrui
- 1.2.1.3 – Besoins pour la mobilité
- 1.2.1.4 – Besoins pour prendre des décisions adaptées et pour la sécurité

#### 1.3 – BESOINS POUR LA PARTICIPATION SOCIALE

##### 1.3.1 – Besoins pour accéder aux droits et à la citoyenneté

- 1.3.1.1 – Besoins pour accéder aux droits et à la citoyenneté

##### 1.3.2 – Besoins pour vivre dans un logement et accomplir les activités domestiques

- 1.3.2.1 – Besoins pour vivre dans un logement
- 1.3.2.2 – Besoins pour accomplir les activités domestiques

##### 1.3.3 – Besoins pour l'insertion sociale et professionnelle et pour exercer ses rôles sociaux

- 1.3.3.1 – Besoins en lien avec la vie scolaire et étudiante
- 1.3.3.2 – Besoins en lien avec le travail et l'emploi
- 1.3.3.3 – Besoins transversaux en matière d'apprentissages
- 1.3.3.4 – Besoins pour la vie familiale, la parentalité, la vie affective et sexuelle
- 1.3.3.5 – Besoins pour apprendre à être pair-aidant

##### 1.3.4 – Besoins pour participer à la vie sociale et se déplacer avec un moyen de transport

- 1.3.4.1 – Besoins pour participer à la vie sociale
- 1.3.4.2 – Besoins pour se déplacer avec un moyen de transport

##### 1.3.5 – Besoins en matière de ressources et d'autosuffisance économique

- 1.3.5.1 – Besoins en matière de ressources et d'autosuffisance économique

### Bloc 2 / Prestations directes – Soins et accompagnement

#### 2.1 – PRESTATIONS DE SOINS, DE MAINTIEN ET DE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS FONCTIONNELLES

##### 2.1.1 – Soins somatiques et psychiques

- 2.1.1.1 – Soins médicaux à visée préventive, curative et palliative
- 2.1.1.2 – Soins des infirmiers, des aides-soignants et des auxiliaires de puériculture à visée préventive, curative et palliative
- 2.1.1.3 – Prestations des psychologues, y compris à destination des fratries et des aidants
- 2.1.1.4 – Prestations des pharmaciens et préparateurs en pharmacie

##### 2.1.2 – Rééducation et réadaptation fonctionnelle

- 2.1.2.1 – Prestations des auxiliaires médicaux, des instructeurs en locomotion et avéjistés
- 2.1.2.2 – Prestations des superviseurs non psychologues

#### 2.2 – PRESTATIONS EN MATIÈRE D'AUTONOMIE

##### 2.2.1 – Prestations en matière d'autonomie

- 2.2.1.1 – Accompagnements pour les actes essentiels
- 2.2.1.2 – Accompagnements pour la communication et les relations avec autrui
- 2.2.1.3 – Accompagnements à l'extérieur avec déplacement d'un professionnel pour mettre en œuvre une prestation en matière d'autonomie
- 2.2.1.4 – Accompagnements pour prendre des décisions adaptées et pour la sécurité

#### 2.3 – PRESTATIONS POUR LA PARTICIPATION SOCIALE

##### 2.3.1 – Accompagnements pour exercer ses droits

- 2.3.1.1 – Accompagnements à l'expression du projet personnalisé
- 2.3.1.2 – Accompagnements à l'exercice des droits et libertés

##### 2.3.2 – Accompagnements au logement

- 2.3.2.1 – Accompagnements pour vivre dans un logement
- 2.3.2.2 – Accompagnements pour accomplir les activités domestiques

##### 2.3.3 – Accompagnements pour exercer ses rôles sociaux

- 2.3.3.1 – Accompagnements pour mener sa vie d'élève ou d'étudiant
- 2.3.3.2 – Accompagnements pour préparer sa vie professionnelle
- 2.3.3.3 – Accompagnements pour mener sa vie professionnelle
- 2.3.3.4 – Accompagnements pour réaliser des activités de jour spécialisées
- 2.3.3.5 – Accompagnements de la vie familiale, de la parentalité, de la vie affective et sexuelle
- 2.3.3.6 – Accompagnements pour l'exercice de mandats électoraux, la représentation des pairs et la pair-aidance

##### 2.3.4 – Accompagnements pour participer à la vie sociale

- 2.3.4.1 – Accompagnements du lien avec les proches et le voisinage
- 2.3.4.2 – Accompagnements pour la participation aux activités sociales et de loisirs
- 2.3.4.3 – Accompagnements pour le développement de l'autonomie pour les déplacements
- 2.3.4.4 – Accompagnements après la sortie de l'ESMS

##### 2.3.5 – Accompagnements en matière de ressources et d'autogestion

- 2.3.5.1 – Accompagnements pour l'ouverture des droits
- 2.3.5.2 – Accompagnements pour l'autonomie dans la gestion des ressources
- 2.3.5.3 – Informations, conseils et mise en œuvre des mesures de protection des adultes

### 3.1 – FONCTIONS GÉRER, MANAGER, COOPÉRER

#### 3.1.1 – Gestion des ressources humaines et du dialogue social

3.1.1.1 – Pilotage et direction

3.1.1.2 – Gestion des ressources humaines

3.1.1.3 – GPEC, formation professionnelle continue, conditions de travail et dialogue social

#### 3.1.2 – Gestion administrative, budgétaire, financière et comptable

3.1.2.1 – Gestion budgétaire, financière et comptable

3.1.2.2 – Gestion administrative

3.1.2.3 – Transports liés à gérer, manager, coopérer

#### 3.1.3 – Information et communication

3.1.3.1 – Communication (interne et externe), statistiques, rapport annuel et documents collectifs 2002-2

3.1.3.2 – Gestion des données des personnes accueillies

3.1.3.3 – Système d'information, informatique, TIC, archivage informatique des données, GED

#### 3.1.4 – Qualité et sécurité

3.1.4.1 – Démarche d'amélioration continue de la qualité

3.1.4.2 – Analyse des pratiques, espaces ressource et soutien aux personnels

#### 3.1.5 – Relations avec le territoire

3.1.5.1 – Coopérations, conventions avec les acteurs spécialisés et du droit commun

3.1.5.2 – Appui-ressources et partenariats institutionnels

### 3.2 – FONCTIONS LOGISTIQUES

#### 3.2.1 – Locaux et autres ressources pour accueillir

3.2.1.1 – Locaux et autres ressources pour héberger

3.2.1.2 – Locaux et autres ressources pour accueillir le jour

3.2.1.3 – Locaux et autres ressources pour réaliser des prestations de soins, de maintien et de développement des capacités fonctionnelles

3.2.1.4 – Locaux et autres ressources pour gérer, manager, coopérer

3.2.1.5 – Hygiène, entretien, sécurité des locaux, espaces extérieurs

#### 3.2.2 – Fournir des repas

3.2.2.1 – Matériels de cuisine

3.2.2.2 – Production des repas

3.2.2.3 – Mise à disposition des repas

3.2.2.4 – Transports des biens et matériels liés à la restauration et à l'entretien du linge

#### 3.2.3 – Entretien du linge

3.2.3.1 – Matériels de blanchissage

3.2.3.2 – Traitement du linge

#### 3.2.4 – Transports liés au projet individuel

3.2.4.1 – Transports liés à accueillir (domicile-structure)

3.2.4.2 – Transports liés aux prestations de soins, de maintien et de développement des capacités fonctionnelles

3.2.4.3 – Transports liés à l'autonomie

3.2.4.4 – Transports liés à la participation sociale

## **Annexe 9 : questionnaire de recueil des souhaits**

<b>RECUEIL DES SOUHAITS DE L'USAGER</b> <b>IME « Le Val d'Essonne » 2016- 2017</b>
---

**Nom - Prénom :**

**Date de l'entretien :**

**Réalisé par :**

### **Bien être et compréhension de la prise en charge**

1.Vous sentez-vous bien à l'IME?	4.Savez-vous pourquoi vous êtes ici ? (à l'IME)
2.Vous sentez-vous bien dans votre groupe de vie ?	5.Qu'est-ce que vous aimez faire à l'IME ?
3.Si vous avez changé de groupe : Vous a-t-on expliqué la raison ?	

### **Promotion de l'autonomie et qualité de vie**

Quelles activités vous plaisent ?
Souhaitez-vous faire de nouvelles activités ?
Pouvez-vous facilement parler aux différents personnels : éducateurs, enseignants, rééducateurs, assistante sociale, psychologue, infirmière, médecins et personnels techniques.
Ces personnels vous écoutent-ils avec attention ?
Souhaiteriez-vous avoir plus de temps d'échange avec les différents personnels ?
Savez-vous vous servir de l'argent ?
Si non ; souhaitez-vous apprendre ?
Si oui ; faites-vous les courses seul (e) dans les magasins ?
Connaissez-vous l'heure ?
Souhaiteriez-vous apprendre ?
Pouvez-vous jouer à l'extérieur de chez vous ?
Avez-vous des camarades près de chez vous ?
Vous sentez-vous bien dans les transports ? (domicile – IME)
Savez-vous vous déplacer seul (e) dans les transports ?
Si non ; souhaiteriez-vous apprendre ?

### **Personnalisation de l'accompagnement**

1.Avez-vous un projet personnalisé ?	11.Le soin : bénéficiez-vous d'une prise en charge rééducative ?
2.Connaissez-vous son contenu ?	12.Si non, souhaitez-vous en bénéficier ?
3.Aimeriez-vous le signer ?	13.Si oui, est-ce que cela vous aide ? vous a aidé ?
4.Selon vous à quoi sert un projet personnalisé ?	14.Avez-vous un planning d'activité individuel ?
5.Connaissez-vous votre référent éducatif ?	15.En avez-vous un exemplaire ?
6.Si oui : le rencontrez-vous et à quelle fréquence ?	16.Souhaitez-vous qu'il soit écrit différemment pour vous aider à le connaître/retenir ?
7.Si non : à qui vous adressez vous en cas de difficultés ?	17.Avez-vous choisi vos activités ?
8.Selon vous, quel est le rôle du référent éducatif ?	18.Pouvez-vous arrêter ou changer d'activité en cours d'année ?
9.La classe : aimez-vous y aller ?	19.Souhaiteriez-vous avoir des activités en plus petit groupe ?
10.Souhaiteriez-vous y aller plus souvent ? moins souvent ?	

### **Garantie des droits et de la participation**

1.Existe-t-il un CVS à l'IME ?	5.Etes-vous libre de vous déplacer dans l'IME ?
2.A quoi sert le CVS ?	6.Si non : souhaiteriez-vous vous déplacer seul (e) à l'extérieur ?
3.Etes-vous libre de vous exprimer en réunion avec les autres ?	7.Etes-vous informé (e) de ce qui vous concerne à l'IME ?
4.Les autres jeunes vous respectent ils ? quand vous voulez être tranquille,	8.Etes-vous informé (e) des événements à l'IME ?

### **Protection et prévention des risques**

1.Existe-t-il de la violence à l'IME ?	7.Qui prévenez-vous, quand vous avez mal quelque part ? (mal de tête, dos, etc.)
2.Avez-vous des camarades que vous appréciez à l'IME ?	8.Qui s'occupe de vous, quand vous avez mal quelque part ? (mal de tête, dos, etc.)
3.Avez-vous des camarades qui vous embêtent à l'IME ?	9.Est-ce qu'on répond toujours à votre demande en cas de douleur ?
4.Si oui comment pouvons-nous vous aider ?	10.Les locaux de l'IME sont-ils propres ? (cuisine, salle à manger, toilettes...)
5.Vous sentez-vous en sécurité avec les différents professionnels de l'IME ?	11.Que faites-vous, si l'alarme incendie sonne ?
6.Les différents personnels s'adressent-ils à vous de façon respectueuse ?	

### **Lien avec la famille**

1.Quels sont les membres de votre famille qui vous sont le plus proches ?	4.Souhaiteriez-vous qu'elle vienne plus souvent ?
2.Votre famille participe-t-elle à votre projet personnalisé ?	5.Il y va-t-il des membres de votre famille que vous ne voyez plus et que vous souhaiteriez voir ?
3.Votre famille vient-elle en entretien à l'IME ?	

## **Annexe 10 : observation participante – groupe de travail sur la classe externalisée**

**Contexte de la réunion** : directrice stagiaire au sein de l'IME, j'ai comme mission de piloter la réécriture du projet de service de l'IME, dans un contexte de nécessaire réorganisation pour répondre aux besoins des jeunes accueillis, qui présentent de plus en plus de TSA. Ce groupe concerne un projet de classe externalisée, visant à permettre de relocaliser une classe de l'IME dans une école ou un collège, afin de développer la socialisation des jeunes. Nous avons abordé à plusieurs reprises ce projet avec la directrice et la chef de service de l'IME, afin que je puisse me l'approprier. J'ai par ailleurs rédigé le projet proposé à l'inspecteur d'Académie, sur la base des documents d'une enseignante, qui portait ce projet, mais se trouvait en arrêt maladie à cette période.

J'arrive en réunion en sachant que deux enseignantes sur trois seront présentes, dont une a priori peu favorable au projet. Par ailleurs, j'ai conscience que ce projet peut susciter des craintes chez les éducateurs, notamment celle d'être limité au rôle d'AVS lorsque l'enseignant sera dans sa classe.

### **Synthèse des principales observations réalisées :**

- *Un conflit de juridictions professionnelles* : les échanges lors de la réunion laissent apparaître des tensions importantes entre enseignantes et éducateurs poussées au plus haut lorsque l'une des enseignantes emploie le terme « d'aide éducateur ». Cette tension apparaît également entre les métiers d'enseignantes spécialisées en IME et de professeurs de collège, les premières s'opposant à une collaboration avec les seconds, arguant le principe qu'ils ne travailleront pas avec elles car ils sont diplômés d'un CAPES. Ces différentes réactions sont symptomatiques de conflits de juridictions professionnelles importants entre ces différentes professions, qui, sur certains sujets, ont du mal à s'entendre et à collaborer, l'autre représentant en quelque sorte une menace sur son territoire.
- *Contre toute attente, la réunion semble créer de nouvelles possibilités pour les éducateurs* : en effet, les éducateurs présents se sont semblent-ils saisis du projet lors de cette réunion, pour faire valoir non pas un positionnement d'AVS, mais bien celui d'éducateur, avec toutes ses possibilités de gestion de projet, de conseil auprès des équipes de l'établissement ordinaire, de mise en place d'activités pour les jeunes en parallèle des temps de classe, etc. Ainsi, ils ont infirmé l'hypothèse d'une crainte de leur part de se voir reléguer au rang d'AVS, et ont été force de proposition.
- *Ce projet cristallise un certain nombre d'enjeux présents au sein de l'IME* : lors de ce groupe de travail, plusieurs sujets d'importance pour l'IME, ne concernant pas uniquement le projet de classe externalisée, ont été évoqués : l'avenir de la SIPP qui accueille des jeunes de moins en moins performants (peu de lecteurs), la désorganisation que peuvent provoquer les absences des enseignantes, la capacité des jeunes à maintenir leur attention sur des temps de classe long du fait de l'augmentation des déficiences, etc. Au travers de ce projet, j'ai donc pu constater que la mission de socialisation des jeunes est un véritable enjeu aujourd'hui, car il cristallise l'ensemble des complexités auxquelles doit faire face aujourd'hui l'IME.
- *Savoir être souple dans la gestion de projet* : l'ensemble des discussions visant à départager un projet basé sur un partenariat avec un collège ou avec une école primaire a finalement montré que les deux étaient possibles, organisables, mais que l'important était avant tout de trouver un partenaire. Du choix du partenaire dépendra donc l'organisation, et le choix entre collège ou école primaire. Cette réunion a été à mon sens un véritable exemple de management agile, nécessitant de continuer à échanger sur le projet pour le construire, le tout dans un contexte d'incertitude et de mouvance quant aux caractéristiques du partenaire potentiel.

### **Notes prises de la réunion**

*Participants* : Directrice, chef de service, coordinateur éducatif, 3 éducatrices, 2 enseignantes, moi-même.  
En préambule de la réunion, je rappelle les thèmes que nous devrons aborder au cours de la réunion : Objectifs / adaptations possibles au vu l'évolution des enfants ; Organisation pratique (emploi du temps, matériel, etc.) ; Mission des éducateurs / Missions des enseignants

La directrice et moi rappelons à deux voix l'origine du projet, ainsi que le contenu du projet communiqué à l'inspecteur d'académie :

- Le projet initial envisageait la délocalisation d'une classe dans une école, mais les enseignantes étaient plutôt en faveur d'un collège compte-tenu des jeunes présents. Aujourd'hui, la question se pose de nouveau, compte-tenu de l'évolution du profil des jeunes accueillis sur la SIPP.

- Organisation : le projet déposé a reçu un avis favorable de l'Inspecteur. Il prévoit la délocalisation du groupe classe de la SIPP (10 à 12 élèves), 4 demi-journées par semaines, au sein d'un collège de proximité, mobilisant 2 enseignantes et un éducateur.
- Objectifs de la classe externalisée: Pour les enfants de l'IME : s'adapter au monde ordinaire, développer leurs capacités de socialisation ; Pour les jeunes du collège : s'ouvrir et s'adapter au monde du handicap
- Moyens pour atteindre les objectifs : Ce projet s'envisage en 2 phases : la 1<sup>ère</sup> année doit permettre à la classe d'intégrer ses nouveaux locaux, de s'intégrer dans son nouvel environnement, et de trouver ses modalités de fonctionnement ; à partir de la 2<sup>ème</sup> année, pourront se développer des actions plus poussées de partenariat et d'inclusion.
- Logistique : Le projet prévoit, dans l'idéal, une demande de 2 classes communicantes, ou d'une grande classe permettant de faire des groupes séparés.

Nous rappelons également que des contacts ont été pris avec 3 collèges de proximité :

- Collège 1 : n'a pas encore répondu. Une enseignante précise qu'il dispose d'une ULIS, et d'une classe SEGPA, mais qu'il s'agit d'un collège difficile.
- Collège 2 : a d'ores et déjà indiqué son impossibilité de recevoir un tel projet, du fait d'un manque de locaux (locaux en travaux)
- Collège 3 : n'a pas encore répondu. Une enseignante précise qu'il s'agit d'un collège difficile et que la réponse sera sûrement négative, du fait d'un fonctionnement en sureffectif déjà constaté.

Face à l'exposé de ces réponses négatives, plusieurs participants (éducateurs et enseignantes), proposent de contacter de nouveaux collèges (5 au total). D'autres indiquent que dans l'Essonne, toutes les classes de 2<sup>nde</sup> ont des enfants d'IME dans leurs cours de sport. Autre exemple, l'IME d'Egly a participé à un séjour avec des élèves de classe de collège et de lycée

Nous engageons alors le débat sur : Favoriser un partenariat avec un collège ou une école primaire ?

Les éducateurs, notamment, soulèvent un point concernant le type d'élèves qui pourrait bénéficier de ce dispositif. Ils font mention d'une évolution des jeunes accueillis sur la SIPP vers des profils moins compétents (passage de 12 lecteurs à 4 sur la SIPP en quelques années), et interrogent la pertinence de mettre en place un partenariat avec un collège ou une école, et donc de faire bénéficier d'autres enfants que ceux de la SIPP de ce dispositif.

Il est noté par la directrice qu'avec la loi de 2005, de plus en plus de jeunes maintenus à l'école (sessad, ulis-école). La plupart des jeunes qui vont désormais entrer à l'IME en fin d'ulis-école seront dirigés vers la structure car ils ne pourront pas être maintenus au collège. Les jeunes pouvant être maintenus en ulis-collège, intégreront au mieux la SIPP quelques mois, avant d'intégrer un SIFPRO. Elle précise donc qu'il faut prévoir que l'IME ne devrait plus être amené à accueillir des élèves de 6 ans qui seront à préparer pour intégrer la SIPP et sortir en SIFPRO, comme cela a pu se faire auparavant. Les jeunes accueillis sur la SIPP risquent donc d'être moins compétents.

La directrice indique que malgré cette évolution, il ne faut pas abandonner le projet, mais le réfléchir en termes d'apports pour la socialisation. Ce ne sont plus des compétences scolaires qui sont recherchées, mais ce que cela peut apporter aux jeunes d'être en milieu ordinaire.

Compte-tenu de la réflexion sur un partenariat avec une école ou un collège, nous décidons avec la directrice et la chef de service de dresser avec les professionnels présents une liste des avantages et inconvénients de chaque option:

#### **COLLEGE**

<b>Avantages</b>	<b>Inconvénients</b>
<b>Partenariats :</b> Plus riche en termes de partage d'activités et de partenariats : art, musique, sport, etc.	<b>Collaboration avec les professeurs :</b> Potentielle difficulté des professeurs à intégrer un éducateur dans leur classe
<b>Apports pour les jeunes :</b> Permet de travailler la socialisation et l'intégration en milieu ordinaire Semble cohérent concernant la classe d'âge	Evolution des jeunes de la SIPP : Interrogation sur la pertinence
<b>Collaboration avec les professeurs :</b> La présence d'éducateurs pourrait permettre des échanges avec des professeurs au sujet de quelques jeunes du collège, visant à leur donner des clés de compréhension, des outils pour gérer certaines	

situations, etc.

## **ECOLE**

**Equipe** : 2 enseignants pour 10 + 1 éducateur

**Classe d'âge concernée** : groupes 2 et 3 (identifier ceux qui sont prêts) + ceux du groupe 1 qui ont déjà un peu d'expérience

**Organisation possible** :

- 2 groupes de 10 jeunes bénéficiant chacun de 2 ½ journée par semaine OU 2 groupes A et B présents l'un de 9h00 jusqu'à la récréation et l'autre de la récréation jusqu'au repas (il semble que la première solution soit la plus opportune)
- 9h00 – départ de l'IME
- Présence à l'école : 9h15 – 11h30 dont récréation
- Repas à l'école, uniquement si possible au 1<sup>er</sup> service

<b>Avantages</b>	<b>Inconvénients</b>
<b>Partenaires identifiés</b> : 1 école récente vient d'ouvrir ses portes à proximité (Ecole La Nacelle). Elle doit donc avoir des locaux disponibles (prévoir un transport en véhicule, trottoir dangereux)	<b>Locaux</b> : Disponibilité du nombre d'école et de locaux : 1 seul partenaire potentiel identifié
<b>Temps de classe</b> : Les temps de classe auraient lieu le matin, ce qui permettrait de conserver les temps de classe dédiés à la SIPP l'après-midi.  Par ailleurs, le matin, 1 enseignante sur les 3 reste sur place et peut prendre des jeunes du groupe 4 et de la SEDIHA.	<b>Partenariats possibles</b> : Les partenariats et possibles temps d'inclusion semblent plus complexes. En fonction des écoles, le matin peut être consacré aux apprentissages des compétences fondamentales, ce qui réduirait le nombre de partenariats possibles. Cela est à voir avec chacune des écoles (ex : du fait de la rotation pour l'utilisation des gymnases et piscine, ces activités sont parfois de fait obligatoirement le matin).  Par ailleurs, les partenariats sur les temps d'activités périscolaires semblent également complexe à mettre en œuvre, car ils sont gérés par la Mairie, et vont nécessiter de gérer un interlocuteur supplémentaire.
<b>Nombre de bénéficiaires</b> : 20 jeunes au total pourraient bénéficier du dispositif	<b>Temps de classe</b> : Une interrogation sur la capacité des jeunes à s'adapter à ce temps de classe long.  Une réflexion sera à apporter sur le temps d'accueil : à maintenir à l'école ou à supprimer ?  Plusieurs interrogations sont soulevées en cas d'absence d'un enseignant : - 5 jeunes sur les 10 sont pris en charge en temps ludo-éducatif ? un éducateur les prend en charge ? - Si l'absence se prolonge, y a-t-il une rotation pour ne pas pénaliser toujours les 5 mêmes jeunes ? En cas d'absence d'un enseignant ou d'un éducateur : - En cas de co-animation prévue, celle-ci est-elle maintenue ?
<b>Collaboration avec les enseignants</b> : Possiblement une collaboration plus facile avec les enseignants de l'école car ils exercent le même métier que ceux de l'IME	

L'établissement de cette liste d'avantages et d'inconvénients donne lieu à des échanges un peu tendus entre une des enseignantes et les éducateurs. Lorsque les éducateurs font valoir un plus grand intérêt du collège en matière de socialisation, une enseignante en particulier, affirme vigoureusement que les professeurs des collèges refuseront de collaborer avec elle car elle n'est pas diplômée du CAPES.

Par ailleurs, au détour de ces échanges, les éducateurs soulèvent plusieurs questions : s'interroger sur la question des transports à gérer par l'IME ; s'interroger sur le nombre d'éducateurs dont la présence sera nécessaire à l'école pour les temps de repas (aujourd'hui : 1 éducateur pour 4 ou 5 jeunes à l'IME. Il faudrait 2 éducateurs ou plus et s'assurer que les enfants de l'IME mangent sur le premier service) ; s'interroger sur la manière d'intégrer les parents au projet et de valoriser le jeune et sa famille.

Suite à ces échanges, ayant conclu à la nécessité d'identifier un partenaire avant de creuser plus à fond l'organisation pratique, la directrice et moi-même amenons le sujet de la place de l'éducateur dans le

dispositif, en précisant en préambule que selon nous, le rôle de l'enseignant n'est pas de rester en permanence en classe.

Cette position semble étonner l'une des enseignantes qui, s'emportant dans ses propos, en vient à utiliser le terme « d'aide-éducateur » et est de suite reprise par la directrice de l'IME.

Suite à ces échanges plutôt tendus, les éducateurs présents autour de la table se font tout de même forces de proposition sur la place de l'éducateur dans le dispositif. Ils énumèrent plusieurs propositions :

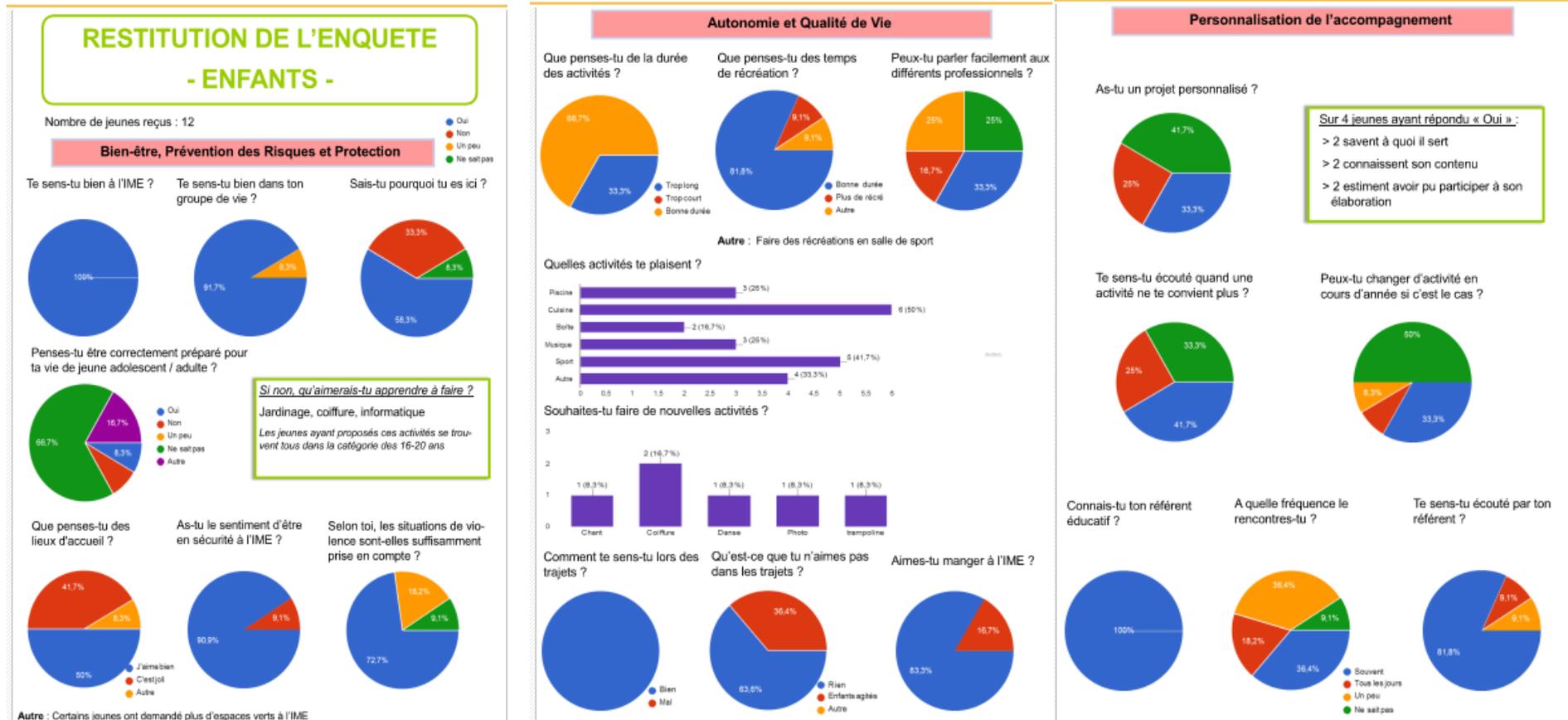
- encadrement du temps du repas à la cantine (réfléchir à 2 éducateurs) et des récréations
- il peut également exercer un rôle de soupape/personne ressource pour les jeunes / ressource et/ou proposer des activités sur certains temps de classe pour alléger l'emploi du temps d'un ou plusieurs jeunes si cela est nécessaire.
- il travaille au développement des liens avec le collègue et les différents professionnels
- il travaille à la mise en place de partenariats
- sur les 4 ½ journées, la mise en place de co-animation avec les enseignants de l'IME est possible

Des échanges un peu tendus se poursuivent avec l'une des enseignantes sur la possibilité d'inclure également les enfants dans les activités périscolaires. Elle, avance que cela ne posera de soucis, car les éducateurs peuvent faire de l'animation, y compris pour les jeunes ne venant pas de l'IME. Je précise pour ma part que ce dispositif sera plus complexe à mettre à en œuvre, les temps périscolaires étant gérés par la mairie, et la directrice ajoute qu'il n'est pas envisageable que les éducateurs gèrent des groupes lors d'activités périscolaires où peu ou pas de jeunes de l'IME serait présent. Elle s'oppose à toute possibilité pour l'IME de renforcer la capacité d'encadrement et les compétences à disposition de l'accueil périscolaire, craignant que les éducateurs soient accaparés dans des activités n'incluant pas de jeunes de l'IME.

Les échanges s'éternisant sur cette question sans permettre d'avancer, la directrice conclut la réunion en indiquant que des contacts seront pris avec différents collègues pour envisager des partenariats, et qu'un rendez-vous sera pris avec l'inspecteur pour ré-évoquer avec lui ces réflexions.

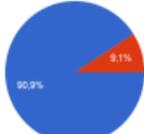


## Annexe 11 : résultats des questionnaires de satisfaction conduits auprès des familles et des jeunes



### Garantie des droits individuels et collectifs

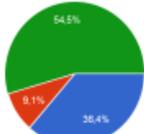
Connais-tu le règlement de fonctionnement ?



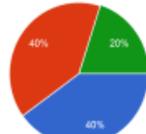
Que changerais-tu dans ce règlement ?

Expliquer aux plus jeunes qu'il faut écouter et arrêter d'être insolent

Existe-t-il un CVS ?



Connais-tu la commission menu ?



Sur 4 jeunes ayant répondu « Oui » :

- > Tous savent à quoi il sert
- > 2 aiment y participer

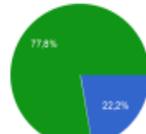
Sur 4 jeunes ayant répondu « Oui » :

- > 2 pensent que leur avis est pris en compte

Te sens-tu libre de t'exprimer en réunion ?



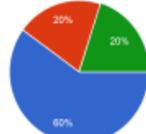
Penses-tu que ton avis est pris en compte ?



Es-tu informé de ce qui te concerne à l'IME ?  
(Changement d'éducateur, activités annuelles, etc.)



Es-tu informé des événements à l'IME ?



## RESTITUTION DE L'ENQUETE - FAMILLES -

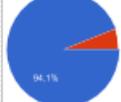
Nombre de familles reçues : 17

### Lien avec les familles

Tous les parents interrogés déclarent :

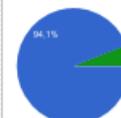
- que le service favorise les liens avec eux
- Etre satisfaits de l'accueil quand ils viennent à l'IME
- Obtenir des réponses lorsqu'ils téléphonent

Etes-vous informé des décisions et éléments concernant votre enfant ?

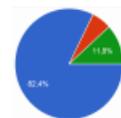


Commentaire : le pourcentage de « non » correspond ici à certains parents qui trouvent ne pas être assez informés des mouvements, s'ils ne téléphonent pas ils ne sont pas au courant de ce qui se passe.

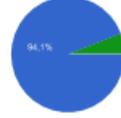
Avez-vous la possibilité de solliciter des entretiens individuels ?



Etes-vous suffisamment informé des événements survenant dans le service ? (Mouvement de personnel, événements festifs, etc.)

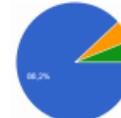


Etes-vous satisfait des explications reçues au sujet de la procédure d'admission ?



Commentaire : 30% des parents interrogés ont trouvé la procédure trop longue

Etes-vous informé des réunions organisées à l'attention des parents ?



Les thèmes des réunions correspondent-ils à vos attentes ?



Commentaire : Plusieurs parents ont évoqué le thème de l'orientation à leur sens n'est pas assez abordé. Certains parents des jeunes les plus âgés disent ne pas trop savoir quoi faire ni ou chercher des structures d'insertions pour leurs enfants.

### Autonomie et Qualité de Vie

Selon vous, l'accompagnement a-t-il permis de développer l'autonomie de votre enfant ?



L'expression et la communication de votre enfant sont-elles favorisées au sein du service ?



L'insertion sociale est-elle recherchée ?



Le rythme de votre enfant et ses besoins sont-ils suffisamment pris en compte ?



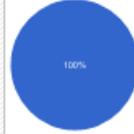
Avez-vous constaté des progrès chez votre enfant ?

	Oui	Non	Un peu
Dans la socialisation / relation à l'autre	70,6%	23,5%	5,9%
Dans la communication	82,4%	11,8%	5,8%
Dans les actes de la vie quotidienne	76,5%	17,6%	5,9%
En termes d'autonomie	82,4%	17,6%	0%

Commentaire :

La majorité des parents sont très satisfaits de la prise en charge de leurs enfants. Certains disent ne pas constater les progrès dont leur fait part l'équipe éducative à la maison. Dans l'ensemble ils expliquent que c'est surtout dans les actes de la vie quotidienne qu'ils se rendent compte des progrès de leur enfants. Ils sont de plus en plus autonomes à la maison, veulent se laver, se brosser les dents tout seuls, mettre la table, débarrasser à la fin du repas, chose qu'ils ne faisaient pas avant. D'autres parents expliquent que lorsqu'ils vont faire les courses les enfants demandent à peser les légumes tout seuls.

Pensez-vous que les menus sont adaptés aux jeunes ?

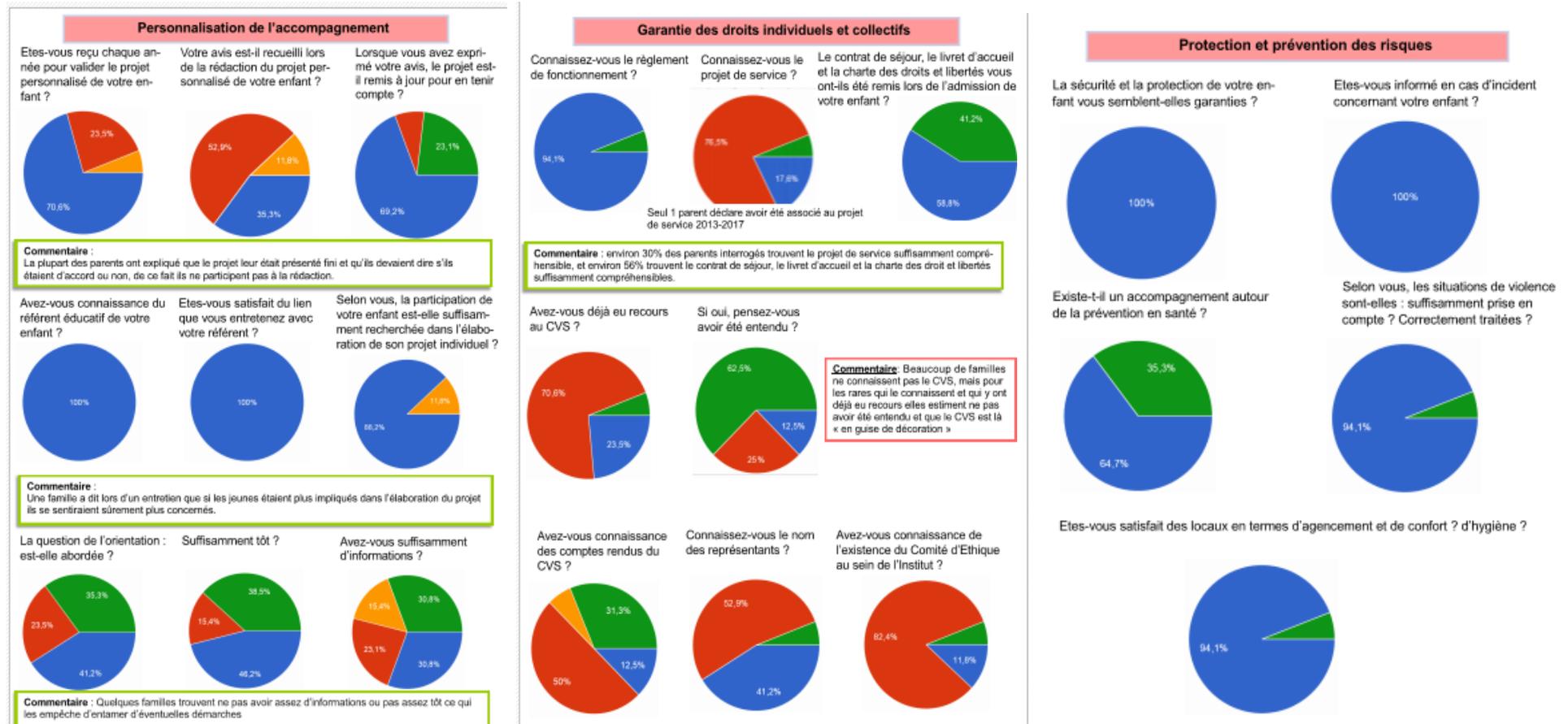


Commentaire : La plupart des parents disent que les enfants adorent manger à la cantine et réclament même de remanger les mêmes plats à la maison.

Le service de transport : répond-il à vos besoins ? prend-il en compte les besoins de votre enfant ?



Commentaire : La plupart des parents ont évoqué la facilité de changer de chauffeur en cas de problème.



## Annexe 12 : analyse stratégique

Cette analyse a porté sur le positionnement des différents professionnels présents au sein de l'IME principalement lors des travaux autour du nouveau projet de service et de la nouvelle organisation (horaire et des emplois du temps), ainsi que lors des moments de vie quotidiens que j'ai pu observer lors de ma présence à l'IME. Elle relate mon ressenti par rapport au positionnement de chacun et n'a en aucun cas pour objectif de porter de jugement sur les positionnements ou les raisons poussant à ces positionnements que j'ai pu percevoir de ma place.

Dans le cadre de cette analyse, j'ai choisi de moins approfondir le positionnement de l'équipe médicale, celle-ci étant présente à temps partielle à l'IME et, bien que ressource pour les professionnels concernant les situations des jeunes, moins directement impliquée dans les questions d'organisation. Egalement, j'ai moins approfondi le positionnement de l'équipe administrative et technique, celle-ci étant moins directement impliquée dans les questions d'accompagnement des jeunes, bien que certains professionnels puissent parfois s'avérer être des professionnels ressources dans certaines situations.

Groupe	Acteur	Analyse du positionnement	Analyse des zones de flou et des interactions
Direction	Directrice	<p>Présente 1 à 2 fois par semaine au sein de l'IME, un peu moins durant mon temps de stage.</p> <p>Pleinement convaincue du bienfondé du projet de nouvelle organisation et d'accueil de jeunes autistes, elle souhaite poursuivre ce projet malgré l'absence de réponse positive de l'ARS sur les projets d'extension, et ce dans une optique de service public.</p> <p>Elle laisse beaucoup d'espace à la chef de service : elle s'inscrit pleinement dans la stratégie, et délègue la mise en œuvre à la chef de service</p>	<p>Elle laisse très peu de zones d'incertitude et de flou, qu'il s'agisse des échanges, des informations communiquées, ou des décisions prises.</p> <p>Lorsqu'une décision est à prendre, un choix est laissé aux équipes quand cela est possible. Si les équipes ne s'organisent pas pour faire un choix, la directrice prend tout de même une décision.</p>
Direction/ Encadrement	Chef de service	<p>Présente à temps plein sur l'IME, sur le temps de travail des équipes.</p> <p>Elle est également convaincue du bienfondé du projet.</p> <p>Elle est très disponible pour les équipes, souvent dérangée (lors de ma présence sur l'établissement, chaque fois que nous avons travaillé ensemble dans son bureau, systématiquement une ou plusieurs personnes sont venues la trouver pour échanger avec elle et elle s'est rendue disponible).</p> <p>Elle adopte une position à la fois à l'écoute, dans le soutien des équipes, véhiculant un discours rassurant de responsabilité collective. Elle est attentive au rythme de chacun et prépare beaucoup les changements, mais sait prendre les décisions et mettre en œuvre les changements quand cela devient nécessaire.</p>	<p>Elle laisse peu de zones de flou, malgré certaines apparences (disponibilité à l'extrême, grande préparation des changements, etc.), lorsque cela est nécessaire les décisions sont prises, assumées et mises en œuvre.</p> <p>Le management est réellement participatif en cela que le cap est annoncé, la place est laissée aux échanges et aux évolutions si leur proposition est pertinente, mais quand cela est nécessaire, les discussions sont tranchées, arbitrées, et mises en œuvre.</p>
Direction	Elève directrice	<p>Ma position a été intermédiaire entre la directrice et la chef de service, à la fois dans la stratégie et dans l'opérationnel/</p> <p>Elle m'a aussi permis d'adopter un regard extérieur, voire de soulever des points d'interrogation en posant des questions parfois « naïves ». A mon sens, cette position d'extériorité a été facilitant car n'étant pas impliquée au quotidien dans l'organisation, je pouvais davantage me permettre ces questionnements parfois poussés.</p>	<p>A mon sens, mon positionnement m'a permis de laisser plus de zones de flou au cours des groupes de travail (en reportant la discussion, en la reprenant en groupe), l'objectif étant de différer les réponses pour laisser le temps à chacun de s'approprier les échanges et les changements à venir.</p>
Encadrement	Coordinateur éducatif	<p>La position de coordinateur est une position souple, entre encadrement et éducatif.</p> <p>J'ai perçu pour ma part quelqu'un de convaincu du projet, mais quelque peu en retrait dans sa mise en œuvre, peut-être du fait de ma présence aux côtés de la chef de service.</p> <p>Probablement également que l'intérim conduit pendant le congé maternité de la chef de service a transformé son positionnement, vers une posture plus dans l'encadrement et moins dans la mise en œuvre.</p> <p>S'il a participé aux groupes de travail, il semblait « plus en retrait » que certains autres participants. Peut-être que cette attitude était aussi liée au fait que nous ayons préparé les groupes de travail uniquement avec la chef de service</p>	<p>Le coordinateur est la personne dont j'ai eu le plus de mal à percevoir le positionnement dans l'organisation, afin de définir s'il pouvait être un appui au projet, ou un élément neutre.</p> <p>Ayant par le passé géré l'intérim de la chef de service sur le versant éducatif et disposant d'une véritable expertise à ce sujet, complémentaire à l'approche plus gestionnaire de la chef de service, il m'a semblé déceler dans son positionnement un souhait</p>

			d'évolution vers plus de responsabilités, complexe à concilier avec sa position actuelle.
<b>Equipe éducative</b>  <i>NB : si l'équipe éducative est composée à la fois d'éducateurs et d'AMP, par commodité, et car aucune différence de missions n'est faite dans les l'organisation au quotidien, j'appellerai ici l'ensemble des membres de l'équipe éducative est composée</i>	<b>Groupe 1</b>	<p>Composé de 2.5 éducateurs qui adhèrent au projet.</p> <p>Les deux éducatrices du groupe 1 n'expriment pas directement en réunion plénière une adhésion pleine et entière et ne défendent pas le projet de manière appuyée lorsque des voix s'élèvent contre, mais elles participent activement aux groupes de travail et se sont rapidement approprié la nouvelle organisation proposée, à la fois en se recentrant sur le groupe, tout en allant chercher chez d'autres des compétences transversales.</p> <p>Le groupe 1 fonctionnant déjà en partie de manière recentrée sur le groupe (enfants les plus jeunes), cela a probablement été un élément facilitant pour leur appropriation du projet.</p> <p>Par ailleurs, l'éducateur sportif, à temps partagé sur les groupes 1 et 2, s'inscrit dans une dynamique de proposition d'évolution de son positionnement (bien qu'étant sur le départ), afin que l'éducateur sportif puisse être détaché d'un groupe de référence, pour se positionner en transversalité sur les 6 groupes. Si cette proposition est partagée par la direction, elle est difficilement réalisable compte-tenu de difficultés budgétaires empêchant de renforcer les groupes 1 et 2 par ailleurs.</p>	<p>Malgré un positionnement de la directrice et de la chef de service qui laissent peu de place aux incertitudes et aux flous, l'équipe ne semble pas encore habituée au fait que lorsqu'un choix est donné à faire, l'absence de choix n'est pas une réaction qui sera acceptée (ex : lors de la présentation de la nouvelle organisation horaire, 3 choix ont été présentés. Ils ont ensuite été retravaillés pour mieux s'adapter aux remarques de l'équipe, et ont de nouveau été soumis au choix. L'équipe a refusé de voter pour l'une des options. La décision de l'option à expérimenter a donc été prise de facto par la directrice).</p> <p>Parmi l'équipe, et par rapport aux nécessités d'évolution et à la conduite de projet, différents « comportements-types » se dégagent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les « plutôt-pour », qui semblent convaincus par la nouvelle organisation, ne l'affirment pas en grand groupe, et participent plus ou moins activement aux groupes de travail.</li> <li>- Les convaincus, qui participent activement aux groupes de travail, font part de leurs remarques, et assument et défendent en grand groupe leur adhésion (« on l'a demandé, maintenant il faut bouger et tester quelque chose »).</li> <li>- Les « plutôt-contre », qui participent plus ou moins activement aux groupes de travail, perçoivent la nécessité de changement, mais qui perçoivent la nouvelle organisation comme un risque important de retour en arrière.</li> </ul> <p>Par ailleurs, au sein même de ces « profils », 3 personnalités fortes se dégagent, dont le positionnement peut avoir un impact sur le groupe et sur sa capacité à aller de l'avant.</p> <p>Toutefois, en « contre-pouvoir », certains éducateurs osent aller contre ces personnalités et affirmer, a minima et y compris devant la direction et l'encadrement, le fait que l'équipe a dressé des constats et que des changements sont nécessaires pour y remédier.</p> <p>J'ai également pu noter que dans la refonte des emplois, un temps d'adaptation a été laissé aux éducateurs. S'il n'a pas été clairement annoncé, il est assumé et devrait permettre, d'une part d'expérimenter la nouvelle organisation, et d'autre part, de laisser</p>
	<b>Groupe 2</b>	<p>Composé de 2.5 éducateurs, les 2 éducatrices temps plein ne sont pas ouvertement opposées à la nouvelle organisation, mais ont plus de mal à se l'approprier. Elles ont une difficulté à se projeter dans une organisation globalement différente, et donc peuvent bloquer sur des éléments d'organisation extérieur au groupe dont elles n'ont pas intégré qu'ils allaient également évoluer.</p>	
	<b>Groupe 3</b>	<p>Parmi ces 3.5 éducateurs, différents profils se dégagent.</p> <p>L'une à mi-temps à l'IME, semble plutôt extérieure à la réflexion sur le projet de service et sur la nouvelle organisation, et suit le mouvement sans opposer de résistance particulière, mais sans nécessairement s'impliquer non plus.</p> <p>L'une des éducatrices semble adhérer au projet. En grand groupe, elle peut prendre la parole pour défendre la nouvelle organisation et rappeler les constats d'une évolution nécessaire qui ont été posés. Elle prend le parti du fait de tenter une autre organisation, plutôt que de maintenir une organisation qu'une majorité décrit comme insatisfaisante.</p> <p>L'éducateur du groupe semble adhérer à l'idée de la nécessité d'une nouvelle organisation. Toutefois, son « comportement » peut laisser apparaître quelques freins, qu'il exprime parfois en grand groupe. Ainsi, la nouvelle organisation implique quelques changements d'horaires, qui vont empiéter sur ses activités personnelles à l'extérieur. Egalement, j'ai pu percevoir que dans la mise en œuvre, et malgré un discours plutôt en faveur de la nécessité de changement, il conserve une certaine opposition en recentrant les activités sur le groupe, mais pas sa propre activité (il continue à se donner une position très transversale). Cet éducateur est relativement ancien dans l'équipe. Il bénéficie d'une grande écoute de la plupart de l'équipe, considéré comme un professionnel confirmé. Toutefois, sa tendance à parfois monopoliser la parole peut empêcher certaines personnalités plus introverties ou moins aguerries de s'exprimer. Il peut par ailleurs parfois prendre position pour l'ensemble du groupe, et il est alors difficile de déterminer s'il porte bien la parole du groupe, il s'il agrège le groupe à sa propre parole. Enfin, cet éducateur alterne entre des périodes durant lesquels il peut être très positif ou très négatif, et ces changements peuvent avoir un impact sur le reste du groupe. Cet éducateur est par ailleurs engagé syndicalement, mais il me semble important de noter qu'à aucun moment, la question de la nouvelle organisation n'a été portée par les organisations syndicales représentées.</p> <p>Enfin, la dernière éducatrice du groupe semble plutôt en faveur d'un changement, mais son positionnement semble fluctuer en fonction du positionnement de l'éducateur de son groupe d'une part, et des moments où elle mesure le risque de perdre certaines activités transversales d'autre part.</p>	
	<b>Groupe 4</b>	<p>Au sein de ce groupe, l'une des éducatrices semble plutôt en faveur du projet. Bien que cela semble difficile pour elle, elle tente de prendre part aux échanges lors des groupes de travail et a bien perçu le sens de la nouvelle organisation.</p> <p>La seconde éducatrice suit le mouvement, sans nécessairement exprimer le fait qu'elle soit pour ou contre les changements</p>	

<i>ée à la fois d'éducateurs et d'AMP, par commodité, et car aucune différence de missions n'est faite dans les l'organisation au quotidien, j'appelle ici l'ensemble des membres de l'équipe éducateurs</i>		<p>en réflexion.</p> <p>Enfin, la dernière éducatrice exprime une position plutôt opposé au changement, vécu comme un retour en arrière, mais dans les faits, lors des travaux sur les nouveaux emplois du temps, semble réussir à s'approprier la nouvelle logique d'organisation. Si cette éducatrice peut exprimer son opposition lors des réunions en grand groupe, il semble que son positionnement influence peu le reste du groupe. Tout comme l'éducateur du groupe 3, cette éducatrice est engagée syndicalement, mais il me semble aussi important de noter qu'à aucun moment, la question de la nouvelle organisation n'a été portée par les organisations syndicales représentées.</p>	<p>à chacun le temps de s'adapter aux changements.</p> <p>La question de la Sediha, et de la non-appropriation maximum de la nouvelle organisation pour créer du choix dans les activités en est un exemple.</p> <p>A mon sens, cet espace de choix est un exemple de zone de flou « positive ». Si elle n'est pas clairement identifiée, dans les faits, chacun semble accepter le fait que les changements soient importants, et que leur appropriation peut nécessiter plusieurs étapes.</p>
	<b>SIPP</b>	<p>Dans ce groupe, 2 éducatrices sur 3 sont relativement ancienne au sein de l'IME, et l'une proche du départ à la retraite. Bien que peu impliquées sur les groupes de travail, elles sont en faveur du changement, et osent l'affirmer en grand groupe, en revenant sur les constats dressés par l'équipe elle-même et la demande exprimée par l'équipe de changement. La proximité de leur départ, à plus ou moins grande échéance, facilite probablement cette expression plus directe et assumée auprès des collègues et lors de la présence de la direction et de l'encadrement.</p> <p>La troisième éducatrice de ce groupe semble plutôt en faveur du projet, et suit le mouvement.</p>	
	<b>Sediha</b>	<p>Ce groupe est composé de 2 éducatrices et 1 éducateur.</p> <p>La première éducatrice a une forte personnalité. Tout comme l'éducateur du groupe 3, pour des raisons personnelles, elle peut connaître des périodes de hauts et de bas, et sa forte personnalité implique des conséquences sur le reste du groupe. Son positionnement quand au changement peut paraître ambigu. Si elle semble convenir que des changements sont nécessaires et que c'est l'équipe elle-même qui les a demandés, elle peut parfois avoir des réactions de blocages sur ces points de détails. Après étude attentive de la situation, il semble que ces blocages sont surtout survenus quand parallèlement, elle rencontrait des difficultés avec un jeune du groupe, pour lesquelles elle estimait ne pas trouver d'écoute ou d'espace de parole pour évoquer des solutions possibles.</p> <p>La seconde éducatrice semble elle en faveur du changement et convaincue de son bien-fondé. Son implication dans la définition de la nouvelle organisation est réelle et montre qu'elle a apprivoisé le sens des changements. Toutefois, l'affirmation de son positionnement en faveur du changement est rendu plus complexe par les fluctuations de positionnement de la première éducatrice. En effet, j'ai pu percevoir qu'elle doit naviguer entre affirmation en faveur du changement, et nuancement de ses positions lors des situations de blocage de la première éducatrice, afin de ménager cette dernière avec laquelle elle travaille au quotidien.</p> <p>Enfin, l'éducateur de la Sediha bien qu'il n'ait pas participé aux groupes de travail, s'en étant exclu lui-même car en CDD de remplacement, a exprimé franchement et en grand groupe son adhésion au projet et les nécessités de changement. Probablement, sa position de contractuel en remplacement a permis une parole plus libre, qui lui a notamment permis de faire part en réunions plénières de certains dysfonctionnements importants (notamment le fait que certains jeunes passent plus de temps au temps ludo-éducatif qu'en activité).</p> <p>La structure de ce groupe, avec un éducateur non pérenne, et une personnalité forte à tempérer, à fait que ce groupe est celui qui s'est le moins approprié les opportunités permises pour les jeunes par la nouvelle organisation. En effet, cette réflexion autour d'une organisation recentrée sur le groupe avait en partie pour but de permettre de créer des espaces de choix dans les activités pour les jeunes adultes accueillis sur la Sediha. Cette possibilité a été exploitée dans les propositions faites par le groupe, mais pas à son plus fort potentiel.</p>	
<b>Equipe pédagogique</b>	<b>Enseignante titulaire</b>	<p>Le positionnement de l'enseignante titulaire par rapport au nouveau projet de service, mais également au sein de l'équipe, m'a semblé être le plus complexe. En effet, lors des groupes de travail, elle a pu avoir des mots (ex : « aide-éducateur » pour qualifier les éducateurs), qui, s'ils n'étaient pas volontaires, pouvaient traduire une certaine hiérarchisation de sa part entre sa profession d'enseignante spécialisée et celle d'éducateur ou d'AMP. Aussi, ses relations que j'ai pu observer avec la majorité de</p>	<p>La complexité dans le management des enseignantes spécialisées est qu'elles sont mises à disposition par l'Education Nationale auprès de l'établissement.</p> <p>Les enseignantes sont donc recrutées par l'inspecteur</p>

		<p>l'équipe éducative ont été souvent tendues.</p> <p>Par ailleurs, lors des groupes de travail, elle a montré peu de volonté à adapter son emploi du temps à la nouvelle organisation prévue, et à revoir les activités qu'elle avait en commun avec les éducateurs. Il m'a ainsi semblé qu'elle était ouverte au fait de pratiquer la transversalité, mais dans une optique où l'activité lui plaît, plus que dans la démarche que nous avons tenté d'insinuer, à savoir définir les activités en fonction des objectifs des enfants.</p>	<p>d'Académie, et non par le directeur de la structure.</p> <p>A mon sens, ces dispositions créent une zone d'incertitude en ce sens que la ligne hiérarchique est partagée entre le directeur de la structure et l'inspecteur, et que les enseignantes peuvent se retrancher derrière ce dernier.</p>
	<b>Enseignantes remplaçantes</b>	<p>Les 2 enseignantes remplaçantes ont également participé activement au groupe de travail. Leur position a été plus souple quant à la nouvelle organisation. Plus enclines à faire émerger des pistes d'amélioration (ex : définir un thème commun à la classe et dans les activités pour chaque période entre les vacances afin que les jeunes travaillent de manière renforcée le même sujet / ex : simplifier le livret de compétences remis aux parents pour faciliter leur lecture des apprentissages des jeunes), elles ont également tenu le discours d'une plus grande facilité d'adaptation des enseignants à l'emploi du temps des éducateurs que l'inverse.</p> <p>Dans le discours et dans les groupes de travail en tous cas, elles ont montré plus de volonté à participer à la construction de la nouvelle organisation, et à faire partager leurs expériences et compétences.</p>	
<b>Equipe paramédicale</b>	<b>Psychomotricienne</b>	<p>La psychomotricienne s'est investie dans un grand nombre de groupe de travail. Si elle semble, dans le discours pour le moins, adhérer au changement, elle a également profité des groupes de travail pour faire valoir la nécessité d'augmenter le temps de psychomotricité auprès des jeunes. Tout comme le positionnement de l'éducateur sportif, cette demande est partagée par la direction, mais impossible à mettre en œuvre sans accord de moyens supplémentaires de la part de l'ARS.</p> <p>Dans les faits, il m'a semblé toutefois que la psychomotricienne pouvait avoir plus de mal à s'approprier les changements à mettre en œuvre. En effet, lors des temps de travail sur les nouveaux emplois du temps, il ne m'a pas semblé voir apparaître de nouvelles propositions d'activités ou de collaborations avec certains groupes. Le positionnement en tant que professionnel ressource, pouvant être un appui pour les éducateurs dans la création d'activités ne m'a pas semblé non plus semblé évident de sa part.</p> <p>Enfin, dans ses relations avec le reste des professionnels, elle peut parfois prendre un positionnement supérieur, employant alors le langage spécialisé de sa profession, qui n'est pas toujours accessible lorsque les concepts ne sont pas maîtrisés.</p>	<p>Ces quatre professionnelles font partie intégrantes de l'équipe.</p> <p>A mon sens, 3 d'entre elles, notamment la psychologue, la psychomotricienne, et l'orthophoniste, peuvent avoir une influence sur l'équipe éducative.</p> <p>De manière générale, l'influence de la psychologue est positive. En effet, elle a à mon sens tendance à apporter de la prise de distance dans les discussions, et sait replacer les intérêts des jeunes au cœur des échanges.</p> <p>La psychomotricienne, elle, peut à mon sens avoir une influence plutôt défavorable lorsqu'elle n'est pas encore avec une décision, et tenter de faire influencer l'équipe en sa faveur.</p>
	<b>Orthophoniste</b>	<p>L'orthophoniste s'est investie dans un grand nombre de groupes de travail. Dans son discours également, elle porte l'adhésion au projet de nouvelle organisation. Tout comme la psychomotricienne, elle a également profité des groupes de travail pour faire valoir la nécessité d'augmenter le temps d'orthophonie auprès des jeunes. De même, cette demande est partagée par la direction, mais impossible à mettre en œuvre sans accord de moyens supplémentaires de la part de l'ARS.</p> <p>Par ailleurs, dans les faits, il semble que l'orthophoniste ait déjà commencé à mettre en pratique les changements. En concertation avec l'équipe, elle a ainsi par exemple commencé à mettre en place des pictogrammes pour l'ensemble des jeunes de l'IME, qui pourront servir à l'ensemble des groupes et des éducateurs. Ainsi, elle m'a semblé plus investir son rôle de professionnel ressource auprès du reste de l'équipe.</p>	<p>L'orthophoniste, quant à elle, à un positionnement plutôt intermédiaire. D'influence plutôt positive et également distanciée, sa relation de proximité avec la psychomotricienne peut parfois lui faire prendre son parti, même si j'ai pu constater au cours des groupes de travail qu'elle pouvait aussi s'opposer à elle.</p>
	<b>Psychologue</b>	<p>La psychologue de l'IME semble dans le discours et dans les faits, convaincue des nécessités de changements à mettre en œuvre et de la nouvelle organisation proposée.</p> <p>Professionnelle ressources pour l'ensemble de l'équipe, elle adopte selon moi un positionnement dans la prise de recul par rapport à l'équipe. Lors des groupes de travail auxquels elle à tous participé, elle s'est positionnée comme un soutien de la direction et de l'encadrement, reformulant des propositions, les défendant, etc.</p> <p>Impliquée dans le suivi des jeunes, prenant à mon sens une juste distance par rapport à l'équipe éducative et pédagogique et aux questions d'organisations qu'ils peuvent rencontrer, elle m'a semblé être une professionnelle écoutée de l'équipe.</p>	
	<b>Infirmière</b>	<p>L'infirmière présente à l'IME m'a semblé être plutôt en faveur des changements. Concernée par un proche départ à la retraite, elle s'est impliquée dans les groupes de travail principalement par rapport à la thématique « santé », mais a également participé</p>	

		activement, en position de professionnel ressources, à la construction des nouveaux emplois du temps.	
<b>Equipe médicale</b> (médecins psychiatre et généraliste)		Dans le cadre du nouveau projet de service et de la nouvelle organisation, les médecins généralistes et psychiatre ont uniquement participé au groupe de travail concernant les aspects « santé » de l'accompagnement. Lors de ces groupes, ils ont validé les constats dressés sur l'évolution des caractéristiques des jeunes accueillis et sur la nécessité d'envisager une nouvelle organisation pour mieux répondre à leurs besoins.	Ces deux médecins disposent d'une position reconnue et écoutée au sein de l'équipe. Aussi, bien qu'ils participent rarement aux réunions plénières, ils peuvent à mon sens être un atout pour faire passer certains messages, au cours d'échanges sur la situation d'un jeune par exemple.
<b>Equipe administrative et technique</b>		Les membres de l'équipe administrative et technique ont été invités à participer à un certain nombre de groupe de travail, bien qu'ils ne prennent pas directement part à l'accompagnement des enfants. L'objectif était justement de mettre en relief et en valeur le fait que certains d'entre eux sont parfois des professionnels ressources pour le reste de l'équipe, en participant à l'accompagnement (ex : quand des tâches à responsabilité sont confiées), ou quand ils aident à monter une activité (ex : jardinage). Si par certains positionnements, les professionnels présents dans les groupes de travail ont fait valoir que l'éducatif n'était pas leur cœur de métier, il semble en revanche avoir accepté le fait d'être positionnés en interlocuteurs ressources concernant des compétences dont ils disposent.	/

## **Annexe 13 : extrait du rapport d'information n°635 du Sénat (04.07.2012)**

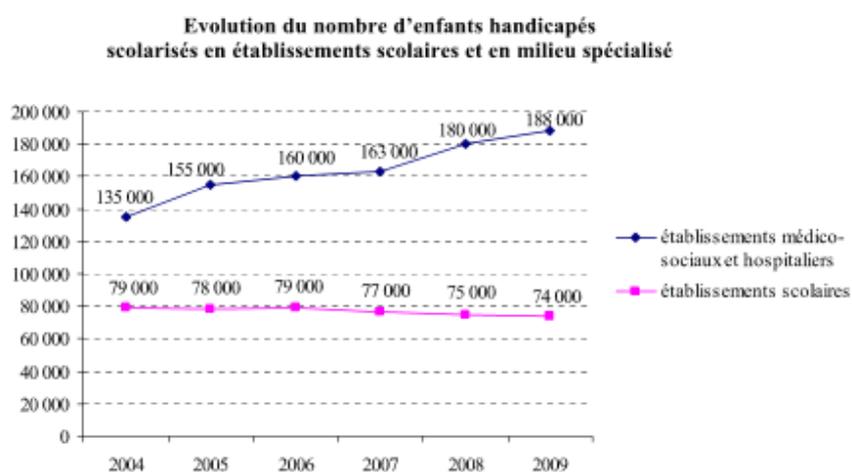
### *« c) Le faible effet de « transfert » entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire*

Les enfants souffrant d'un handicap trop important peuvent être accueillis, à temps plein ou temps partiel, dans un établissement médico-social tout en poursuivant leur scolarisation.

La loi de 2005 a renforcé le cadre de cette scolarisation en milieu spécialisé en créant des unités d'enseignement (UE) au sein des établissements sociaux et médico-sociaux (ESMS). Elle prévoit que l'enfant handicapé, tout en restant inscrit dans un établissement de l'éducation nationale (l'établissement de référence), peut suivre sa scolarité :

- dans une unité d'enseignement implantée au sein d'un établissement médico-social ;
- à temps partagé dans cette unité et dans l'établissement scolaire de référence ;
- à temps partagé dans cette unité et dans un établissement scolaire avec lequel l'établissement médico-social est lié par convention.

Depuis la mise en œuvre de la loi de 2005, le **nombre d'enfants handicapés scolarisés dans ces établissements a diminué régulièrement, mais dans des proportions beaucoup moins importantes** que l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés en milieu ordinaire.



*Source : Rapport Blanc*

On constate, par ailleurs, **une augmentation de la scolarité partagée entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire**, variable en fonction du type de handicap. Ce sont les élèves souffrant de troubles du psychisme qui partagent le plus leur temps entre l'établissement médico-social et l'école, suivis de ceux souffrant de troubles associés.



## Annexe 14 : proposition de nouvel emploi du temps

Proposition de nouvel emploi du temps pour les jeunes (exemple sur 1 journée)									
		G1	G2	G3	G4	SIPP	SEDIHA	TRANSVERSALITE	CO-ANIMATION
8h45	9h00	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil		
9h00	9h30		Présentation Jeux langagiers		Temps de parole libre	Temps de parole libre			
9h30	10h00	Classe (11h15)	Courses pâtisseries	Jeux moteurs	Socialisation	Cours	Foyer de Vosves	Eveil Relaxation Chant	Piscine (G3, G4, SIPP, SEDIHA)
10h00	10h30								
10h30	11h00	Repas	Repas	Repas	Récréation	Récréation	Récréation		
11h00	11h30							Récréation	Récréation
11h30	12h00	Temps calme	Brossage des dents	Brossage des dents Hygiène Vie affective	Repas	Repas	Repas		
12h00	12h30							Brossage des dents Praxies	Ferme Gym
12h30	13h00	Piscine	Zen Attitude	Expression musicale	Classe	Classe	Relaxation		
13h00	13h30							Praxies	Zen Attitude
13h30	14h00	Praxies	Zen Attitude	Expression musicale	Classe	Classe	Chant		
14h00	14h30							Praxies	Zen Attitude
14h30	15h00	Praxies	Zen Attitude	Expression musicale	Classe	Classe	Chant		
15h00	15h30							Praxies	Zen Attitude
15h30	15h45	Praxies	Zen Attitude	Expression musicale	Classe	Classe	Chant		
15h45	16h00							Praxies	Zen Attitude
16h00	16h15	Praxies	Zen Attitude	Expression musicale	Classe	Classe	Chant		
<b>GROUPE</b>									
<b>DEPART (TAXIS)</b>									

### PRINCIPE DE REAMENAGEMENT DES EMPLOIS DU TEMPS

#### Activités de groupe nécessitant des personnes ressources (anciennes activités transversales)

Aide à la communication  
Musique  
Motricité  
Hygiène/Sexualité  
Groupes de parole  
(photo-langage/imitation)  
Jardinage



Peuvent se greffer sur des activités de groupe

#### Activités de groupe

Activités artistiques et manuelles  
Jardinage  
Eveil  
Cuisine  
Fonctions sensorielles  
Etc....



Répondent à des objectifs partagés par l'ensemble des jeunes du groupe

#### Activités à l'extérieur

Partenariats médico-sociaux : Foyer de Vosves, Secours populaire, Bouchons d'amour  
Equipements publics : piscine, ludothèque, sports collectifs  
Autres : tir à l'arc, gymnastique, balnéo, ferme, équithérapie, escalade, initiation au travail

*Ces activités sont maintenues. Les créneaux et nombre de participants sont fixés en fonction des partenariats*

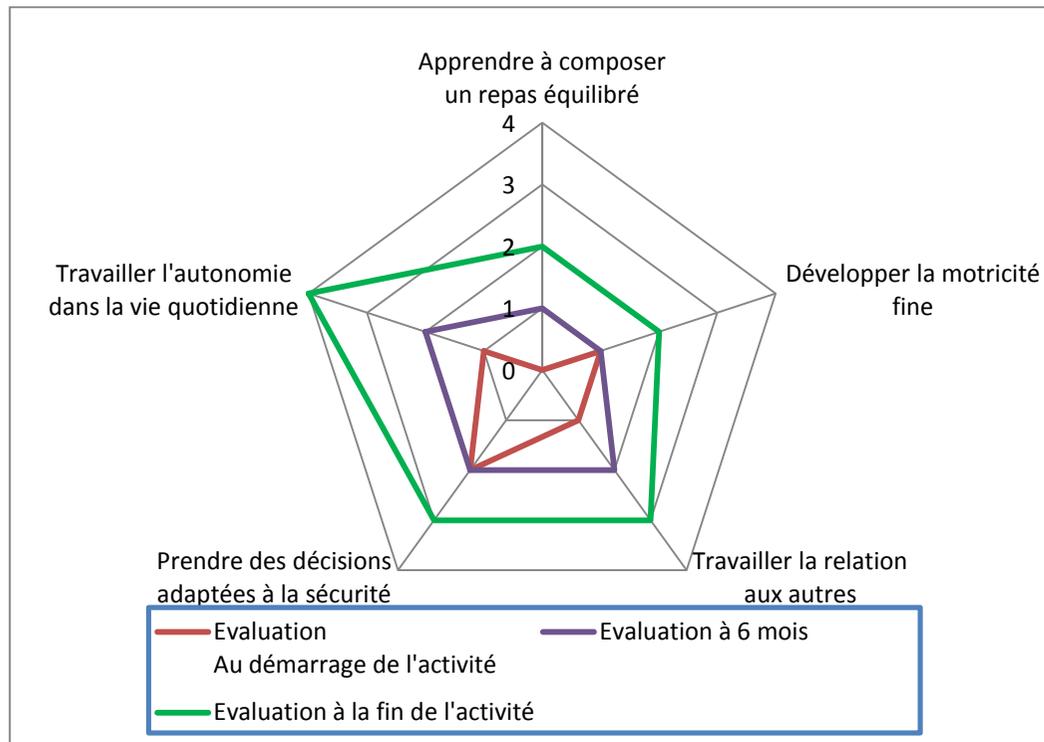
#### Classe

*Les temps de classe continuent d'être fixés par les enseignantes, en concertation avec l'équipe*

L'ensemble de ces activités pourra s'inscrire dans le cadre d'un thème commun de travail  
(ex: Jeux Olympiques d'hiver; Coupe du monde de football; Centenaire de la Grande Guerre; etc.) dont le rythme est à définir (ex: trimestriel, annuel, changement à chaque vacances, etc.)

## Annexe 15 : proposition de grille d'évaluation

Fiche d'évaluation							
Activité	Cuisine						
Jeune	xxxxxxx						
Période d'évaluation	Démarrage de l'activité						
			<b>Niveaux d'atteinte de l'objectif</b> <i>(du moins au plus complexe)</i>				
			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Objectifs du jeune (en référence au projet personnalisé)</b>	<b>Santé</b>	Apprendre à composer un repas équilibré	Aucune compétence	Connaître les différents types d'aliments	Distinguer les aliments bons et mauvais pour la santé	Composer une assiette équilibrée	Composer un menu complet équilibré (entrée, plat, dessert)
		Développer la motricité fine	Aucune compétence	Mélanger	Couper un aliment	Eplucher un aliment	Dresser une assiette
	<b>Autonomie</b>	Travailler la relation aux autres	Aucune compétence	Travailler seul sans se laisser distraire	Travailler avec un autre jeune et l'aide d'un adulte	Travailler seul avec un autre jeune	Travailler avec plusieurs jeunes et l'aide d'un adulte
		Prendre des décisions adaptées à la sécurité	Aucune compétence	Connaître les règles de sécurité de base dans la cuisine	Utiliser des ustensiles coupants	Utiliser des dispositifs chauffants (bouilloire)	Utiliser des plaques chauffantes
<b>Participation sociale</b>	Travailler l'autonomie dans la vie quotidienne	Aucune compétence	Préparer une liste de courses avec un adulte	Préparer une liste de courses seul	Faire les courses avec un adulte avec un support écrit	Faire les courses seul avec un support écrit	
		<b>Santé</b>	<b>Autonomie</b>		<b>Participation sociale</b>		
		Apprendre à composer un repas équilibré	Développer la motricité fine	Travailler la relation aux autres	Prendre des décisions adaptées à la sécurité	Travailler l'autonomie dans la vie quotidienne	
<b>Evaluation Au démarrage de l'activité</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>		
<b>Evaluation à 6 mois</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		
	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>		
<b>Evaluation à la fin de l'activité</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>		
	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>	<i>Commentaires</i>		





## Annexe 16 : nouvelle organisation horaire

Calendrier 2017 Adultes - IME "Le Val d'Essonne" - Version 1h15																																																																															
Jours	Janv	Fevr	Jours	mars	Avril	Jours	Mai	Juin	Jours	Juillet	Aout	Jours	Sept	Oct	Jours	Nov	Décemb																																																														
1	D	F	M	7,25	1	M	7,5	S		1	L	F	J	8,75	1	S		1	V	7,5	D		1	M	F	V	7,75																																																				
2	L		J	7,25	2	J	7,5	D		2	M	7,5	V	7,75	2	D		2	S		L	8,75	2	J		S																																																					
3	M	7,5	V	7,5	3	V	7,75	L	8,5	3	M	7,5	S		3	L	8,75	J	3	D		M	7,5	3	V		D																																																				
4	M	7,5	S		4	S		M	7,25	4	J	8,75	D		4	M	7,5	V	4	L	8,75	M	7,5	4	S		L	8,75																																																			
5	J	7,5	D		5	D		M	7,25	5	V	7,75	L	Pent.	5	M	7,5	S	5	M	7,5	J	7,5	5	D		M	7,5																																																			
6	V	7,75	L	8,75	6	L	8,75	J	8,5	6	S		M	7,25	6	J	8,75	D	6	M	7,5	V	7,75	6	L	8,75	M	7,5																																																			
7	S		M	7,5	7	M	7,5	V	7,5	7	D		M	7,25	7	V	7,75	L	7	J	8,75	S		7	M	7,5	J	8,75																																																			
8	D		M	7,5	8	M	7,5	S		8	L	F	J	7,25	8	S	4,25	M	8	V	7,75	D		8	M	7,5	V	7,75																																																			
9	L	8,5	J	8,75	9	J	8,75	D		9	M	7,5	V	7,5	9	D		M	9	S		L	8,5	9	J	8,75	S																																																				
10	M	7,25	V	7,75	10	V	7,75	L		10	M	7,5	S		10	L	8,75	J	10	D		M	7,25	10	V	7,75	D																																																				
11	M	7,25	S		11	S		M	7,5	11	J	7,5	D		11	M	7,5	V	11	L	8,75	M	7,25	11	S		F	L	8,5																																																		
12	J	8,5	D		12	D		M		12	V	7,75	L	8,75	12	M	7,5	S	12	M	7,5	J	8,5	12	D		M	7,25																																																			
13	V	7,5	L		13	L	8,5	J		13	S		M	7,5	13	J	4,5	D	13	M	7,5	V	7,5	13	L	8,75	M	7,25																																																			
14	S		M		14	M	7,25	V		14	D		M	7,5	14	V	F	L	14	J	7,5	S		14	M	7,5	J	7,25																																																			
15	D		M		15	M	7,25	S		15	L	8,5	J	8,75	15	S		M	F	15	V	7,75	D		15	M	7,5	V	7,5																																																		
16	L	8,75	J		16	J	7,25	D		16	M	7,25	V	7,75	16	D		M	16	S		L	8,75	16	J	7,5	S	4,25																																																			
17	M	7,5	V		17	V	7,5	L	Pâques	17	M	7,25	S		17	L		J	17	D		M	7,5	17	V	7,75	D																																																				
18	M	7,5	S		18	S		M	7,5	18	J	7,25	D		18	M	V	18	L	8,5	M	7,5	18	S		L	8,75																																																				
19	J	7,5	D		19	D		M	7,5	19	V	7,5	L	8,75	19	M	S	19	M	7,25	J	7,5	19	D		M	7,5																																																				
20	V	7,75	L	8,5	20	L	8,75	J	7,5	20	S	4,25	M	7,5	20	J	D	20	M	7,25	V	7,75	20	L	8,5	M	7,5																																																				
21	S	4,25	M	7,25	21	M	7,5	V	7,75	21	D		M	7,5	21	V	L	21	J	7,25	S	4,25	21	M	7,25	J	8,75																																																				
22	D		M	7,25	22	M	7,5	S	4,25	22	L	8,75	J	7,5	22	S		M	22	V	7,5	D		22	M	7,25	V	4,5																																																			
23	L	8,75	J	7,25	23	J	7,5	D		23	M	7,5	V	7,75	23	D		M	23	S	4,25	L	8,75	23	J	7,25	S																																																				
24	M	7,5	V	7,5	24	V	7,75	L	8,5	24	M	7,5	S	4,25	24	L	J	24	D		M	7,5	24	V	7,5	D																																																					
25	M	7,5	S	4,25	25	S	4,25	M	7,25	25	J	Ascension	D		25	M	V	25	L	8,75	M	7,5	25	S	4,25	L	F																																																				
26	J	8,75	D		26	D		M	7,25	26	V	L	8,5	26	M	S		S	26	M	7,5	J	8,75	26	D		M																																																				
27	V	7,75	L	8,75	27	L	8,75	J	8,5	27	S		M	7,25	27	J	D	27	M	7,5	V	4,5	27	L	8,75	M																																																					
28	S		M	7,5	28	M	7,5	V	7,5	28	D		M	7,25	28	V	L	8	28	J	8,75	S		28	M	7,5	J																																																				
29	D		M	7,5	29	M	7,5	S		29	L	8,75	J	8,5	29	S		M	8	29	V	7,25	D		29	M	7,5	V																																																			
30	L	8,5			30	J	8,75	D		30	M	7,5	V	7,5	30	D		M	7,25	30	S		L		30	J	8,75	S																																																			
31	M	7,25			31	V	7,75			31	M	7,5			31	L		J	7,25	31			M		31			D																																																			
<b>OTAL</b>	168,5	120,5	<b>OTAL</b>	184,3	112,5	<b>OTAL</b>	151,3	168,25	<b>OTAL</b>	72,75	30,5	<b>OTAL</b>	168,5	158,25	<b>OTAL</b>	153,75	127																																																														
Journées sans enfants																				mercredi libéré à 13h00																				samedi d'ouverture : 8h45-13h00																				1616 jours pour les adultes																			
																																																												1616,00 Heures																			
																																																												-26 RNT en moyenne																			
																																																												1590,00 Total																			
																																																												8,00 Solde																			
<b>Proposition :</b>																																																																															
- <b>Heure d'arrivée :</b> 2 éducateurs arrivent à 8h45 pour faire l'accueil sur le groupe. Le 3ème arrive à 9h00. Soit => Sur un cycle de 3 semaines, 1 éducateur arrive 1 semaines à 9h00, et 2 semaines à 8h45.																																																																															
- <b>1 leudi sur 2 :</b> journée de 8h45 (8h45-17h30) ou de 8h30 (9h00 -17h30) en fonction de l'heure d'arrivée=> Soit 2h30 heures supplémentaires par mois de présence en dehors du temps de présence des enfants (à mobiliser sur des écrits, des préparations, des RDV, des groupes de travail, etc.)																																																																															
- <b>Mercredi libérés :</b> la possibilité est conservée de libérer 2 mercredis supplémentaires dans l'année, soit pour des formations, soit pour du temps de travail de groupe																																																																															

### Cycle de 3 semaines

	<b>8h45</b>	<b>9h00</b>
<b>Sem 1</b>	Educ A Educ B	Educ C
<b>Sem 2</b>	Educ B Educ C	Educ A
<b>Sem 3</b>	Educ C Educ A	Educ B

### Simulation planning

<b>Educ A</b>	Sem 1	8h45
	Sem 2	9h00
	Sem 3	8h45



## **Annexe 17 : nouvelle répartition des temps « hors présence des enfants »**

*Extrait d'un power point présenté en réunion le 24.05.17*

- ▶ **Récapitulatif des temps de travail / préparation :**
  - Synthèse : mardi matin, mardi après-midi, jeudi matin
  - Réunions de groupe : vendredi 15h00-16h30
  - Temps de travail personnel : vendredi 15h00-16h30, lundi 16h15-17h30
  - Formation : mercredis libérés
  - Ecrits : 2h par semaine (organisation à revoir)
  - Temps de travail de groupe : 1h30 tous les 15 jours



CAGNON	Sabine	Décembre 2017
<b>Directeur d'établissement sanitaire, social, et médico-social</b>		
<b>La mission de socialisation des jeunes à l'IME Le Val d'Essonne : le révélateur d'un nécessaire changement de culture</b>		
PARTENARIAT UNIVERSITAIRE : non		
<p><b>Résumé :</b></p> <p>La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pose en principe l'accès au milieu ordinaire et à la participation sociale pour l'ensemble des citoyens français en situation de handicap. Pour les enfants, la principale mesure réside dans le principe d'accès à « l'école publique ordinaire » du lieu de résidence. Si cette loi a constitué une avancée réelle pour bon nombre de personnes en situation de handicap, les établissements spécialisés ont néanmoins été maintenus pour accueillir les personnes « les moins autonomes ».</p> <p>Ce mémoire traite du cas des IME, et plus particulièrement du rôle qui leur est confié d'accompagner les jeunes accueillis vers la socialisation. Ceux-ci sont confrontés à plusieurs enjeux. D'abord, il leur est demandé de favoriser la socialisation alors même que leur existence semble faire perdurer l'idée l'exclusion est nécessaire pour préparer la réintégration des jeunes dans la société si elle est possible. Ensuite, le travail de partenariat et d'ouverture sur l'extérieur qu'implique cette mission semble extrêmement dépendante de la bonne volonté des partenaires, du fait d'un régime juridique regorgeant d'exceptions rendant en partie inopérantes les mesures de principe prises par la loi de 2005.</p> <p>Pour mettre en œuvre cette mission, l'IME Le Val d'Essonne évolue dans un contexte particulier d'évolution du public accueilli vers plus de déficiences et plus de jeunes concernés par l'autisme. Par ailleurs, établissement public situé dans un bassin de vie défavorisé, il joue un rôle d'accompagnement important auprès des parents et doit faire face à de potentiels partenaires dont l'objectif premier n'est pas de collaborer avec lui.</p> <p>L'objet de ce de ce travail est donc d'identifier les leviers de management dont dispose le directeur afin d'amener les équipes vers un changement de culture permettant de repositionner les besoins et la participation sociale des jeunes au cœur de l'accompagnement, et d'agir sur l'environnement extérieur afin de mettre en place les partenariats nécessaires à la mission de socialisation de l'IME.</p>		
<p><b>Mots clés :</b></p> <p>Changement, culture professionnelle, enfants, handicap, inclusion, management, management agile, participation sociale, socialisation,</p>		
<p><i>L'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		