

**SOUTENIR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE D'ADOLESCENTS
DÉFICIENTS LÉGERS EN I.M.E.
ET ACCOMPAGNER LEUR PROJET D'INSERTION**

**HAURY Frédéric
CAFDES 2000
IRTS Rennes**

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1. LA MISSION D'INSERTION EN MILIEU ORDINAIRE A L'EPREUVE D'UNE SITUATION DE MIXITE DE POPULATION	
1.1. La politique sociale et le référentiel d'action	3
1.1.1. Les principes fondamentaux	3
1.1.2. L'utilisateur, une place centrale	4
1.1.3. Les enfants et les adolescents handicapés, privilégier la proximité et l'intégration	5
1.1.4. Pour les adolescents, une première formation professionnelle et une priorité à l'insertion	5
1.1.5. Pour les Instituts Médico-éducatif, l'obligation de développer une politique d'éducation et de formation plus ambitieuse	6
Conclusion	8
1.2. L'Association gestionnaire et l'IME de « La Passagère »	8
1.2.1. L'association	8
1.2.2. Le projet d'établissement	10
1.2.3. Le complexe Médico-éducatif, une diversité de prise en charge	11
Services proposés au titre des annexes XXIV	11
Service proposé au titre des annexes XXIV ter	12
1.2.4. Le projet d'établissement et les projets d'unités	12
Accueil d'enfants et d'adolescents polyhandicapés	12
Accueil des adolescents déficients moyens-sévères	13
Accueil des adolescent déficients légers	14
Hébergement des adolescents déficients légers	15
Conclusion	16
1.3. Une diversité de population sur un même site	17
1.3.1. Présentation de la population accueillie sur le site de « La Pouparderie »	17
Déficiences répertoriées sur l'ensemble du site de « La Pouparderie »	17
Déficiences répertoriées sur la section pour adolescents déficients légers	18
Orientations à la sortie pour l'ensemble du site de « La Pouparderie »	18
Orientations à la sortie des adolescents déficients légers	19
1.3.2. Présentation de la population accueillie sur la « Malouinière »	20
La provenance géographique des adolescents	20

Les établissements d'origine	20
Eléments explicatifs de l'évolution des accueils	20
Les caractéristiques de la population	21
1.3.3. La cohabitation, les signes d'une tension identitaire	22
1.3.4. L'installation dans le « handicap », le recours majoritaire au milieu protégé	25
Conclusion	26
2. UNE RECHERCHE IDENTITAIRE, DES PROJETS D'AVENIR CONFRONTES A UNE CULTURE FERMEE	
2.1. Une culture professionnelle orientée vers le milieu protégé	28
2.1.1. Le dispositif actuel	28
2.1.2. L'organisation de la section et le parcours des adolescents	29
2.1.3. Un modèle éducatif protecteur et « préparateur »	31
2.1.4. Pour l'adolescent, un parcours long et peu structuré	33
2.1.5. Un projet individuel, une incantation plus qu'une concrétisation	34
Conclusion	36
2.2. Construction identitaire et projet d'avenir	37
2.2.1. Un modèle institutionnel qui accentue la distanciation d'avec le milieu ordinaire	37
2.2.2. L'admission à l'institution comme premier facteur de déstabilisation	38
2.2.3. Les stratégies identitaires nécessaires et contraintes	40
2.2.4. Entre milieu protégé et milieu ordinaire, la question de l'appartenance et de la référence	43
2.2.5. La dynamique identitaire et le projet d'insertion	45
Conclusion	46
2.3. Le projet d'insertion	47
2.3.1. Quelle conception du projet d'insertion ?	47
2.3.2. Quelle insertion ? Avec quel statut ?	49
2.3.3. L'insertion en milieu ordinaire : les facteurs favorisant et la compétence	50
2.3.4. L'Insertion et identité professionnelle	52
Conclusion	53

3. MISE EN OEUVRE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION ET D'EDUCATION A LA VIE SOCIALE OUVERT SUR LE MILIEU DE VIE ORDINAIRE

3.1. Un nouveau dispositif, instaurer une nouvelle dynamique d'accompagnement 54

3.1.1. La section comme centre ressource 54

3.1.2. Développer une politique de partenariat 55

3.1.3. Une nouvelle structuration des stages 58

3.1.4. Les offres variées d'hébergement, contribution à la recherche d'appartenance sociale 59

Conclusion 61

3.2. Les moyens de la mise en œuvre 61

3.2.1. Réorganiser les conditions d'accompagnement, d'éducation et de formation 61

3.2.2. Un service d'accompagnement et de suite 63

3.2.3. Un service d'hébergement qui doit être modifié, des choix à opérer 65

3.2.4. Les ressources humaines 67

3.2.5. Les aspects financiers 68

Conclusion 70

3.3. Accompagner le changement 70

3.3.1. Reconstruire le projet d'établissement dans une démarche de précision 70

3.3.2. Développer une politique de formation et d'engagement des personnels 72

3.3.3. Préciser l'évaluation du dispositif 73

3.3.4. Des effets attendus pour l'ensemble de l'institut, une nouvelle ambition pour le Complexe 75

3.3.5. Les limites du projet 76

Conclusion 78

CONCLUSION 79

Annexes

Bibliographie

« Un des effets majeurs de ce type de structure réside dans le développement d'une culture de l'inutilité du savoir qui est transmise aux enfants. Cette culture s'auto-entretient : les demandes d'apprentissage cognitif des enfants, dont j'ai pu constater à maintes reprises l'importance numérique et la force, ne peuvent être entendues. L'institution, du fait de sa structure, fait la « sourde oreille », et diffuse sa culture du savoir inutile, les enfants finissent par arrêter leurs demandes et la culture trouve dans cette « absence » de demandes, sa justification ».

Emilia M.-O. MARTY.³

« La liberté personnelle s'inscrit en effet dans les marges de jeu que laissent entre elles les institutions différentes : le moi commence à exister pour lui-même dans la mesure où il accède à une gamme de plus en plus étendue de rôles, et il y parvient lorsqu'il participe à une vie sociale diversifiée. On pourrait ainsi esquisser une typologie des modes de socialisation. A partir de la limite du modelage de tous les aspects de la personnalité pour un but unique, la personnalité accède à des formes de plus en plus riches d'organisation lorsqu'elle se trouve engagée dans des configurations culturelles différentes en interrelation, chacune ne réalisant qu'une partie des fonctions dont la totalisation constitue la vie sociale à un moment donné. Ce serait donc seulement le pluralisme des organisations qui pourrait neutraliser la tendance de chacune à l'hégémonie ».

Robert CASTEL.⁴

³ MARTY Emilia M.-O., Les enfants de l'oubli - Vivre en établissements pour enfants inadaptés, Dunod, Collection Enfances, Paris, 1996.

⁴ CASTEL Robert, Présentation d'Asiles - étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, Erving GOFFMAN, Les éditions de minuit, Le sens commun, Paris, 1968.

INTRODUCTION

Le Complexe médico-éducatif de “ La Passagère ” a la particularité d’accueillir sur le site de “ La Pouparderie ” à Saint-Malo trois sections : une section pour adolescents déficients moyens-sévères, une section pour enfants et adolescents polyhandicapés, une section pour adolescents déficients légers.

L’objet du mémoire portera sur la population d’adolescents déficients intellectuels de niveau léger. Le fait de partager la même “ école ” avec des adolescents plus handicapés pose problème pour ceux-ci. Ils se plaignent de la cohabitation avec les adolescents déficients moyens-sévères et les adolescents polyhandicapés. Ils se disent différents et ne peuvent se reconnaître dans ces personnes. De fait, ils déprécient l’institut où ils affirment ne pas avoir leur place. Une jeune femme a refusé de venir à l’institut pendant trois jours, car son frère et sa soeur lui avaient dit qu’elle était dans une école pour “ gogols ”. Un adolescent, effectuant un stage dans une entreprise du milieu ordinaire, a demandé à son éducateur de ne pas dire qu’il était de l’institut lors du bilan avec son employeur.

La confrontation donne lieu à des affrontements verbaux, des évitements ou à des altercations physiques. Plusieurs d’entre eux manifestent des sentiments de honte et demandent la mise à disposition d’un transport qui leur serait spécifique. Il s’agit de masquer à leur entourage leur appartenance à l’institut. Par leurs dires ou attitudes, ces adolescents montrent qu’ils sont confrontés à une déstabilisation identitaire.

La perspective d’une carrière commune en secteur protégé fait peur aux adolescents et l’idée d’évoluer dans le milieu ordinaire de travail est résolument affichée à leur arrivée : “ je n’irai pas en C.A.T. (Centre d’aide par le travail), c’est pour les handicapés ”.

Les parents sont également porteurs de ces inquiétudes. La proximité d’adolescents plus en difficulté leur renvoie une image dépréciée de leur enfant. Lors de l’entretien d’admission, ils interrogent les espaces de rencontre. La crainte d’une “ contagion ” est parfois exprimée.

De leur côté, les professionnels constatent un manque d’appétence pour les propositions éducatives, pédagogiques. Ils déplorent un renoncement à l’accès au milieu ordinaire de travail, en dépit de pronostics d’insertion favorables. En cours de cursus, nombre d’adolescents acceptent cette idée de stage en CAT. Le travail en milieu protégé n’est plus interrogé avec la même intensité ni dans les mêmes proportions qu’à leur arrivée dans l’établissement. Au-delà de la dynamique propre à chacun, nous pouvons nous interroger sur de tels renversements de position. Des trajectoires se dessinent ainsi sans corrélation immédiate avec les compétences sociales et professionnelles des individus.

La loi de 1975, les annexes XXIV mettent l'accent sur la place de l'utilisateur et le redéploiement vers des formes d'accompagnement souples et adaptées, privilégiant l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées. Entre la mission qui préconise une intégration la plus large possible dans le milieu de vie ordinaire et une dynamique qui semble plutôt jouer en faveur d'orientations vers le milieu protégé, nous constatons des écarts.

En référence au cadre législatif et réglementaire, nous devons redéfinir nos modes d'action pour adapter une meilleure réponse aux besoins des adolescents.

Dans une première partie, nous présenterons la politique sociale en faveur des populations concernées, la mission de l'établissement, sa traduction dans un dispositif. Nous décrirons la population accueillie et la problématique rencontrée.

Dans une seconde partie, nous traiterons de la place de la construction identitaire des adolescents dans les projets d'insertion. Nous analyserons et mettrons en relation les signes de fragilité présentés par ceux-ci avec le dispositif de formation existant. A l'origine, le projet de section "déficients légers" est une partition du projet de section "déficients moyens-sévères". Aujourd'hui encore, il apparaît globalement comme un calque de ce projet. Cela renvoie à la culture institutionnelle et son rapport à l'environnement de droit commun. Quelles en sont les conséquences dans les projets d'avenir des adolescents ? Comment les pratiques influent-elles dans la dynamique d'insertion de ceux-ci ?

En dernière partie, nous en déduisons un dispositif de formation et d'éducation renouvelé. L'objectif est de proposer aux adolescents un parcours de formation et d'éducation ouvert et varié. Ce dispositif devra leur offrir, s'ils en ont l'accès, une intégration en milieu ordinaire de vie (partielle ou totale), ou une intégration en milieu protégé vécue positivement. Afin d'optimiser sa mise en oeuvre, il faudra concevoir une stratégie d'accompagnement de ce changement auprès des professionnels afin d'obtenir leur adhésion au projet et favoriser l'émergence de nouveaux modes d'action.

Enfin, nous envisagerons comment cette nouvelle orientation d'un service peut créer, au niveau de l'établissement, une nouvelle dynamique, une philosophie commune de l'accompagnement en faveur de l'ensemble des enfants et adolescents accueillis.

1. LA MISSION D'INSERTION EN MILIEU ORDINAIRE A L'EPREUVE D'UNE SITUATION DE MIXITE DE POPULATION

1.1. LA POLITIQUE SOCIALE ET LE REFERENTIEL D'ACTION

1.1.1. Les principes fondamentaux

La loi d'orientation du 30 juin 1975⁵ pose plusieurs principes fondamentaux en faveur des personnes handicapées :

- dans son article premier, elle précise à la fois les missions, la nature, les finalités et les acteurs chargés de mettre en oeuvre la politique en question. “ La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale.

Les familles, l'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les organismes de sécurité sociale, les associations, les groupements, organismes et entreprises publics et privés associent leurs interventions pour mettre en oeuvre cette obligation en vue notamment d'assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables.

A cette fin, l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie... ”.

La nature de la politique est définie ; cette politique incombe à la collectivité toute entière. Les finalités sont clairement énoncées, il s'agit d'insérer durablement et dans la mesure du possible dans la société.

La réforme de la loi de 1975 devrait placer l'utilisateur au coeur du dispositif, bien plus qu'il ne l'est actuellement. Pour P. GAUTHIER⁶, directeur de l'action sociale, “ c'est la qualité de vie de l'utilisateur qui prend ici une place prédominante ; s'agissant de personnes en situation de fragilité, l'enjeu est de préserver ou de reconstruire leurs liens avec la communauté, afin de leur garantir leur pleine citoyenneté ”.

⁵ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées

⁶ GAUTHIER Pierre, La réforme de la loi de 1975 dans la tribune libre- Travail Social Actualité n°721 - 15 janvier 1999.

1.1.2. L'utilisateur, une place centrale

Le projet de révision de la loi du 30 juin 1975, relative aux institutions sociales et médico-sociales, conserve la philosophie et les grands principes fondamentaux de solidarité. L'accent est mis sur la place centrale de l'utilisateur. La rédaction initiale est fondée sur une notion de protection des bénéficiaires, d'interventions sociales plus que sur celle du droit de l'utilisateur autonome au sein de l'institution. Si des dispositions ultérieures ont instauré un minimum de participation par le biais des conseils d'établissements, la place de l'utilisateur doit être affirmée davantage. Selon H. ALLIER⁷, " le projet de rénovation va dans le sens d'un plus grand respect de l'utilisateur, car la primauté de l'homme est placée au-dessus de tout le reste. Autrement dit, la loi parle bien d'un projet sanitaire et social pour l'utilisateur et non d'une offre pour un client ". Il faut passer d'une logique d'établissement à une logique de populations, dépasser la stricte notion d'établissement, au sens des murs qui l'abritent, pour développer une gamme de prestations, de services diversifiés et coordonnés, bien adaptés à la variété des situations rencontrées. H. ALLIER précise encore : " les institutions sociales devront opposer au modèle consumériste qui va s'imposer dans notre pays, un modèle de démocratie participative dans lequel la personne est active, de manière directe ou indirecte, dans la mise en oeuvre de son parcours ". A ce titre, plusieurs outils prévus dans la réforme de la loi de 1975 renforcent le droit des usagers : le contrat individualisé ou le contrat de séjour qui lie l'établissement et la personne prise en charge et ce, dans l'ensemble des institutions sociales et médico-sociales. La mise en place d'un livret d'accueil auquel sont annexés la charte de la personne accueillie et le règlement intérieur de l'établissement qui répond à l'obligation d'informer l'utilisateur. Enfin, il est réaffirmé l'importance de mettre en place des conseils d'établissements⁸ afin d'entendre la parole des usagers et des familles.

L'utilisateur a des droits : liberté de choix de l'institution ou du service, droit à l'information, respect de l'intimité, qualité de prise en charge. La notion de parcours prend une place prépondérante, il s'agit d'éviter les ruptures, de donner sens et cohérence au cursus des personnes.

1.1.3. Pour les enfants et les adolescents handicapés, privilégier la proximité et l'intégration

Pour les enfants et adolescents handicapés, le décret n°89-798 du 27 octobre 1989⁹ précise dans son article 2 : " 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

⁷ ALLIER Hubert, directeur de l'URIOPSS Rhône-Alpes, Actualités Sociales Hebdomadaires n 2019 du 18 avril 1997- article concernant le droit des usagers.

⁸ Décret du 31 décembre 1991 organisant la composition et les conditions de fonctionnement des conseils d'établissements prévus dans la loi du 30 juin 1975 et rendant leur mise en place obligatoire avant le 7 juillet 1992.

⁹ Décret n°89-798 du 27 octobre 1989 remplaçant les annexes XXIV, XXIV bis, XXIV ter au décret du 9 mars 1958 modifié fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux.

générale et professionnelle ». Les annexes XXIV insistent sur la nécessité de privilégier le maintien de l'enfant ou de l'adolescent dans sa famille et de l'intégrer, chaque fois que cela est possible, dans un établissement scolaire ordinaire. La prise en charge doit être individualisée. Les prestations sont proposées en fonction des personnes et le plateau technique doit pouvoir répondre aux différents besoins repérés.

Dans cette logique, la famille doit être associée autant que possible à l'élaboration de projet individuel pédagogique, éducatif et thérapeutique, à sa mise en oeuvre, à son suivi régulier et à son évaluation. La circulaire d'application n°89/17 du 30 octobre 1989 précise la place de la famille : celle-ci doit être informée, associée et soutenue. Pour ce faire, il est rappelé que les implantations d'établissements ne devront pas être effectuées trop loin des lieux d'habitation de la plupart des familles et pour cette raison, il sera préféré des implantations urbaines.

L'intégration dans les dispositifs de droit commun est la règle. Les services d'éducation spéciale et de soins à domicile sont renforcés dans leur mission d'intervention sur les lieux de vie de l'enfant et de l'adolescent. Il s'agit de prévenir l'exclusion scolaire. L'entrée en établissement ne devra se faire qu'après "épuisement" des différentes solutions. L'intégration doit s'entendre comme un moyen, et non seulement comme une finalité. Il est visé la possibilité pour l'enfant ou l'adolescent de vivre le plus possible dans les dispositifs du milieu ordinaire, c'est-à-dire, dans sa famille, à l'école, dans son environnement social.

1.1.4. Pour les adolescents, une première formation professionnelle et une priorité à l'insertion

Les annexes XXIV indiquent dans l'article 5 que l'établissement peut comporter une SIPFPro (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle) : " les objectifs, les contenus, les certifications sont communs à tous les élèves. Les enseignements adaptés aux adolescents qui en sont les bénéficiaires sont dispensés dans le cadre des programmes publiés par les ministères de l'Education Nationale ou de l'Agriculture ".

La circulaire du 30 octobre 1989 situe très clairement la mission de la formation et ses exigences : " l'apprentissage professionnel enfin est une fonction essentielle de l'établissement. On n'insistera jamais assez sur ce point. Une insuffisance de l'enseignement professionnel au stade de l'éducation rend nécessaire au niveau du travail le recours à des solutions moins favorables pour l'adolescent (par exemple, milieu protégé plutôt que milieu ordinaire). A la limite, ce sont alors des établissements premiers employeurs qui se voient contraints d'assurer une formation qui aurait dû être délivrée en IMPRO (Institut médico-professionnel) ". Plus encore : " les équipes pluridisciplinaires devront être particulièrement attentives et disponibles à l'égard des adolescents..... afin de préparer, au-delà de l'enseignement professionnel ou général, une vie d'adulte aussi autonome que possible ".

Concernant le volet “ formation ”, le décret n° 89 - 798 du 27 octobre 1989 stipule : “ cette première formation professionnelle est réalisée en liaison étroite avec le milieu professionnel ”. Le législateur a prévu des mesures d’accompagnement afin d’inciter les entreprises à embaucher des personnes relevant notamment de la COTOREP (Commission technique d’orientation et de reclassement professionnel). La loi du 10 juillet 1987 porte sur l’obligation d’emploi de personnes handicapées (6% de l’effectif total) pour toute entreprise occupant au moins 20 salariés. Cette loi crée l’AGEFIPH (Association de gestion des fonds pour l’insertion professionnelle des personnes handicapées), organisme au service des entreprises et des travailleurs handicapés. Cet organisme favorise la collaboration étroite et la synergie entre les différents acteurs économiques, sociaux et associatifs. L’éventail de ses interventions lui permet d’apporter des réponses à toutes les étapes pour l’insertion professionnelle des personnes handicapées.

1.1.5. Pour les instituts médico-éducatifs, l’obligation de développer une politique d’éducation et de formation plus ambitieuse

La ministre de l’Emploi et de la Solidarité, Martine AUBRY, a présenté le 17 avril 1998, devant le conseil national consultatif des personnes handicapées, les grandes orientations de la politique qu’elle entend mener en faveur des personnes handicapées. Il s’agit notamment de renforcer la socialisation et l’intégration des jeunes handicapés par le renforcement de la formation générale, par une préparation plus soutenue à la vie professionnelle et le développement d’un partenariat avec les dispositifs existants. Ce partenariat implique un développement des collaborations entre les IME (Instituts Médico-Educatifs) avec l’ANPE (Agence nationale pour l’emploi), avec l’AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes...) et avec les acteurs de l’emploi, de la formation et de l’enseignement professionnel (AGEFIPH centres d’apprentissage, lycées professionnels...). Le rapport conjoint des deux corps d’inspection (Inspection Générale de l’Education Nationale et Inspection Générale des Affaires Sociales)¹⁰ sur l’accès à l’enseignement des enfants et adolescents handicapés vient confirmer les insuffisances en matière d’intégration scolaire et de formation professionnelle. Ce rapport dresse un constat négatif sur la qualité de l’enseignement dispensé en milieu ordinaire et en milieu spécialisé : “ les visites réalisées dans les ateliers ont enregistré une impression décevante d’activités occupationnelles, conduites de manière empirique, sans progression ni objectif véritable, sinon celui de produire des objets fabriqués ou des prestations de service pour l’établissement ”. Trois constats :

- le niveau de formation des éducateurs techniques spécialisés ne paraît pas suffisant,

¹⁰ Rapport sur l’accès à l’enseignement des enfants et adolescents handicapés - Présenté par l’Inspection Générale des Affaires Sociales et l’Inspection Générale de l’Education Nationale - n° 99-002 - Mars 1999.

- les formations dispensées sont celles qui ont été retenues au moment de la création des établissements, mais elle ne sont pas nécessairement en lien avec les besoins actuels ni en phase avec le milieu environnant,

- l'effet de filière est constaté à ce niveau de formation. Nous entendons par effet de filière : la trajectoire qui conduit les adolescents de l'IME vers le milieu protégé (CAT et atelier protégé).

Ces observations amènent les pouvoirs publics à redynamiser les dispositifs. Ils constatent l'insuffisance des offres de formation qualifiante à la sortie des établissements d'éducation spécialisée, par l'apprentissage et plus généralement par la pédagogie d'alternance. Ils soulignent l'importance d'instituer une meilleure complémentarité entre les formations de droit commun et les formations spécialisées. La ministre de l'emploi et de la solidarité demande “ la mobilisation au plan régional des milieux professionnels de l'AFPA avec le concours de l'AGEFIPH, afin de mettre au point les conditions nécessaires pour intégrer les formations qualifiantes, pour développer des modules innovants de formation et pour apporter une expertise au secteur spécialisé pour élaborer les projets d'établissements ”.

La philosophie d'action ainsi prônée incite fortement les acteurs locaux à chercher de nouvelles formes d'accompagnement et d'engagement des adolescents dans des formations qualifiantes.

Conclusion : la politique sociale en faveur des personnes handicapées est passée d'une logique de structure à une logique de trajectoire. Il s'agit de fixer la destinée de chaque enfant déficient, non à la mesure de telle performance ou contre performance, mais à partir de la dynamique évolutive d'une personnalité en perpétuel remaniement. Il faut prendre en compte la complexité des besoins de la population. Cette démarche implique un système d'observation qui ne peut être obtenue que dans une logique pluridisciplinaire. Le soin doit pouvoir s'articuler avec la vie au quotidien et l'enseignement. L'intégration dans le dispositif de droit commun est la règle, et l'admission dans le secteur médico-social est considérée comme ultime recours après épuisement de toutes les solutions. Les annexes XXIV précisent qu'il faut éviter toute orientation systématique “ qui risquerait d'encourager des solutions de retrait vis-à-vis de la société dans son ensemble ”. Recentration sur l'individu, un projet personnalisé doit être conçu pour chaque usager. Il entend valider les compétences sociales de la personne considérée comme sujet de son histoire et de son évolution. Dans cette logique, la collaboration avec les familles doit être recherchée. Celle-ci doit être associée, soutenue, et non plus simplement informée.

Les constats récents des pouvoirs publics font apparaître des écarts entre la politique préconisée et son application. Dix ans après, la refonte des Annexes XXIV n'a pas donnée les résultats escomptés en matière d'intégration scolaire, de qualification professionnelle et d'insertion

professionnelle par la suite. Le projet individualisé et la collaboration avec les familles sont inégalement appliqués et il y a de grandes disparités de traitement selon les institutions.

1.2. L'ASSOCIATION GESTIONNAIRE ET L'IME DE “ LA PASSAGERE ”.

1.2.1. L'association

L'institut médico-éducatif de “ La Passagère ” est géré par l'ADAPEI d'Ille et Vilaine, (Association départementale des amis et parents des personnes handicapées mentales). L'ADAPEI est une association déclarée le 26 janvier 1961 et affiliée à l'UNAPEI (Union nationale des associations des parents des personnes handicapées mentales), association déclarée n°14803, reconnue d'utilité publique par décret du 30 Août 1963.

L'ADAPEI a pour objectifs :

- de poursuivre, au sein de l'UNAPEI, auprès des pouvoirs publics départementaux et des autorités publiques, ainsi que de divers organismes départementaux et régionaux, voire des juridictions compétentes, la défense au point de vue matériel et moral, des intérêts généraux des personnes handicapées mentales (enfants et adultes) et leur famille, en vue de favoriser le plein épanouissement de ces personnes handicapées mentales et leur insertion sociale,
- d'apporter à ces familles l'appui moral et matériel indispensable, et de développer entre elles l'esprit d'entraide et de solidarité nécessaire,
- de venir en aide aux familles par des informations et des conseils, de promouvoir et de mettre en oeuvre tout ce qui pourrait être nécessaire pour le meilleur développement physique, psychique, intellectuel et moral de leurs enfants : création et gestion d'établissements et services appropriés tendant à l'éducation, la rééducation, l'adaptation, la mise au travail, l'insertion sociale, l'hébergement, l'organisation des loisirs, etc.

A l'origine, l'ADAPEI développe une politique d'accueil en faveur des personnes relevant d'un handicap profond. L'association crée au fur et à mesure, des établissements pour enfants puis pour adultes handicapés profonds. D'autres associations prennent en charge l'accueil des enfants déficients légers. L'ADAPEI prône le droit à la différence et à la dignité. Les autres associations développent une philosophie d'action centrée sur l'intégration, l'insertion sociale et professionnelle. L'association élargie progressivement son champ d'action à d'autres populations (polyhandicap, autisme). L'accueil d'adolescents déficients légers dans les centres ADAPEI reste quantitativement marginal en Ille et Vilaine.

L'ADAPEI est organisée en sections territoriales. Elles animent la vie associative locale et gèrent les établissements de proximité. Les actions de l'association sont depuis quelques années centrées en direction des populations adultes, en oeuvrant notamment auprès de la DDASS (Direction

départementale de l'action sanitaire et sociale) et du Conseil Général. Cela concerne les problèmes posés par le maintien des jeunes adultes en IME, le manque de places dans les CAT et Foyers Occupationnels Adultes, le vieillissement des personnes handicapées mentales et la question de la création de maisons de retraite. Au regard de la composition du conseil d'administration malouin, il y a peu de jeunes parents qui s'engagent dans la vie associative et aucun parent d'adolescents du secteur "déficients légers" n'est représenté dans le conseil d'administration, le conseil d'établissement.

Cette association gère sur le département 17 établissements, soit 542 places pour enfants et 1213 places pour adultes. Cette association départementale représente un total de 797 salariés.

1.2.2. Le projet d'établissement

Le projet d'établissement a reçu l'accord du CROSS (Comité régional de l'organisation sanitaire et sociale) et l'autorisation préfectorale en 1995. Ce projet a été élaboré en concertation avec les personnels et adopté par le conseil d'administration. Il précise la mission de l'établissement, déclinant les objectifs pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques. Le projet présente tout d'abord un état des lieux comprenant l'historique de l'établissement et l'évolution des agréments, l'analyse de l'environnement, un recensement des besoins sur le bassin d'emploi. Il détermine ensuite les orientations générales du projet.

En 1992, par la volonté du conseil d'administration, l'IME de "Moncuit" à Dol de Bretagne et l'IME de "La Pouparderie" à Saint-Malo fusionnent pour former le Complexe médico-éducatif de "La Passagère". Ce nouveau dispositif doit permettre "la complémentarité des services et faciliter les réponses au cas par cas, mieux organiser les relais pour les jeunes". L'IME de "Moncuit" accueille des enfants déficients intellectuels moyens-sévères. L'IME de "La Pouparderie" accueille des adolescents déficients intellectuels moyens-sévères, légers et des enfants/adolescents polyhandicapés.

L'économie générale du projet d'établissement précise :

- la place de la famille : "la collaboration avec les familles sera au centre de l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire. Travailler avec la famille, c'est bien la reconnaître comme partenaire. La rencontre doit permettre d'identifier le rôle de chacun. C'est en cherchant la cohérence et la convergence des divers éléments mis en commun, dans le respect des parties, que pourra se bâtir un projet commun et s'élaborer les moyens pour y parvenir". Il est réaffirmé que chaque famille est associée au projet individuel par le moyen de rencontres régulières.

- Le projet individuel : "celui-ci s'adresse à un enfant, un adolescent, un jeune adulte avant de s'adresser à une personne handicapée. Il a pour objectif de rendre l'enfant ou l'adolescent le plus

autonome possible en vue d'une vie d'adulte qui lui permettra de vivre sa différence et ses limites ". Il s'organise autour des trois pôles : éducatif, pédagogique et thérapeutique.

- L'évaluation et les réunions institutionnelles : " l'évaluation se traduit au travers de l'obligation des bilans écrits, mais aussi au travers de la mise en place de réunions institutionnelles ". La réunion de synthèse doit être l'occasion de réfléchir aux actions à privilégier pour inscrire l'enfant ou l'adolescent dans une dynamique de projet qui soit source d'évolution et d'épanouissement. Ce temps doit aboutir à un écrit fixant les actions prioritaires à mettre en oeuvre pour répondre aux besoins repérés chez l'enfant. Le projet individuel reprend les conclusions de synthèse qui font aussi l'objet de rencontres avec la famille ".

Enfin, le projet d'établissement reprend l'organisation des services et précise pour chaque unité les spécificités, les protocoles d'admission, les moyens de la mise en oeuvre, le rôle de chaque professionnel et les recherches de complémentarité.

Nous verrons par la suite qu'un certain nombre d'objectifs du projet institutionnel ne sont pas atteints. Il reprend dans ses grandes lignes la philosophie des Annexes XXIV, mais la concrétisation est insatisfaisante, notamment en ce qui concerne le projet individuel et la collaboration avec la famille. Un certain nombre de disparités existent à l'intérieur du complexe, dans la formalisation du travail avec les familles et du projet individuel.

1.2.3. Le Complexe de " La Passagère ", une diversité de prise en charge

Le Complexe médico-éducatif de " La Passagère " a été créé en 1964. A l'origine, il reçoit trente enfants, considérés comme " débiles profonds semi-éducables ". Depuis cette date, les modalités d'accueils et services vont se diversifier. La configuration actuelle se présente comme suit¹¹ :

Services proposés au titre des annexes XXIV :

♦ **Secteur enfant** : l'IME de Moncuit dispose d'un SESSAD (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) et d'une SEES (Section d'éducation et d'enseignement spécialisé). Cette dernière structure accueille 30 enfants de 3 à 14 ans, enfants présentant une déficience moyenne-sévère, avec ou sans troubles associés.

- Une unité spécialisée appelée " le Trait d'union " est rattachée administrativement au site de " Moncuit ". Elle accueille 10 enfants présentant un trouble grave de la personnalité dans deux espaces distincts, le premier dans les locaux du foyer de Saint-Servan, le second, de façon transitoire, dans un local mis à disposition à l'IME de " La Pouparderie ".

- Une CLIS (Classe d'intégration scolaire), située à Dinard, complète le dispositif. L'Education Nationale met à disposition un enseignant, l'institut propose les soutiens spécialisés (psychomotricité, orthophonie....).

- Le foyer “ Le Solidor ” à Saint-Servan accueille en internat de semaine 2 enfants du “ Trait d’union ”.

♦ **Secteur adolescent** : ce secteur est composé :

- de la SIPFPro “ Pouparderie ” : accueil de 30 adolescents de 14 à 20 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne-sévère, avec ou sans troubles associés. Rattaché à cette section, le foyer “ Le Solidor ” à Saint-Servan reçoit 13 adolescents.

- de la SIPFPro “ Malouinière ” : accueil de 30 adolescents de 14 à 20 ans présentant une déficience intellectuelle légère, avec ou sans troubles associés. Rattaché à cette section, le foyer “ Les Courtils ” à Dinard reçoit 10 adolescents en internat de semaine.

Au titre des annexes XXIV ter :

Une section pour jeunes polyhandicapés, nommée “ Emeraude ”, complète ce dispositif. Accueillant provisoirement 5 enfants, elle devrait accueillir en l’an 2000, 10 enfants. Un projet de construction est engagé depuis peu. Actuellement, un bâtiment préfabriqué implanté sur le site de l’IME de la Pouparderie permet de recevoir ces jeunes.

L’ensemble du complexe représente 87 salariés¹² soit 64.303 Etp (Equivalent temps plein), auxquels il faut ajouter 5 instituteurs, mis à disposition par l’Education Nationale. Le personnel salarié de l’ADAPEI relève de la convention collective nationale des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966.

1.2.4. Le projet d’établissement et les projets d’unités

Comme énoncé précédemment, le projet d’établissement développe un projet spécifique pour chacune des sections. Dans ses grandes lignes, Il décline les différents articles des Annexes XXIV et XXIV ter.

Sur le site de “ La Pouparderie ”, les objectifs diffèrent en fonction de la population accueillie :

- **Accueil d’enfants et d’adolescents polyhandicapés, le projet “ Emeraude ”** : le polyhandicap est un handicap à expressions multiples associant déficience motrice et déficience mentale sévère ou profonde et entraînant une restriction extrême de l’autonomie et de possibilités de perception, d’expression et de relation. Le polyhandicap, éventuellement aggravé d’autres déficiences ou troubles, nécessite le recours à des techniques spécialisées pour le suivi médical, l’apprentissage des moyens relationnels de communication, le développement des capacités d’éveil sensori-moteur

¹¹ voir annexe 1 : les différents services du complexe.

¹² Voir annexe 2 : organigramme du personnel.

et intellectuelles. Le projet présente trois axes principaux : la collaboration avec les familles, l'accompagnement éducatif de proximité, la nécessité du soin. L'aspect médical et paramédical est majeur compte tenu des troubles présentés (kinésithérapie, psychomotricité, ergothérapie, suivi orthopédique à l'hôpital de Saint-Malo). La prise en charge éducative vise le développement de l'autonomie (nutritionnelle, déambulatoire...), le développement cognitif (stimulations auditives, visuelles, olfactives et tactiles), l'aspect relationnel (travail autour du corps et de la communication verbale et non verbale), la socialisation (mise en relation avec d'autres adolescents, appréhension des espaces de vie quotidienne ordinaire).

- Accueil des adolescents déficients moyens-sévères, la SIPFPro “ Pouparderie ” :

le projet vise à développer les potentialités de chaque adolescent et le préparer à sa vie d'adulte. Le projet individuel s'adresse au sujet dans sa particularité, en travaillant les aspects pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques en fonction des besoins. En fin de parcours, la majorité des jeunes adultes est orientée vers des structures adaptées (CAT, sections annexes de CAT, Foyers Occupationnels pour Adultes, Foyers à Double Tarification). Le projet individuel s'étaye dans un contexte pluridisciplinaire : il s'agit de construire un projet avec l'adolescent (lorsque c'est possible) et de le proposer à la famille. Les adolescents déficients moyens-sévères sont accueillis dans trois groupes de vie dont le critère de constitution est lié à l'âge. A chaque stade, le projet individuel prend en compte :

- une éducation à la vie sociale et l'autonomie : il s'agit d'apprendre les règles de vie sociale et communautaire en travaillant le respect, le partage, l'écoute, la communication verbale au moyen des aménagements suivants : ateliers d'expression, échanges avec d'autres instituts dans les domaines du sport, du loisir, de la culture, participation aux manifestations locales (expositions, fêtes, événements...), repas à l'extérieur (selfs, restaurants...).
- des apprentissages de la vie quotidienne en utilisant les transports urbains, les magasins, les services... en manipulant l'argent, en s'initiant à la cuisine, et d'une manière générale aux activités domestiques,
- des apprentissages manuels et techniques. Les adolescents sont amenés à fréquenter trois ateliers durant leur parcours. Les objectifs visent à développer l'habileté manuelle, la conception logique des tâches à effectuer, la connaissance et maîtrise d'outils, l'intégration des règles de sécurité...,
- des apprentissages scolaires. Les objectifs sont de découvrir, poursuivre et développer les acquisitions scolaires dans le domaine des apprentissages fondamentaux : mieux communiquer, lire et utiliser le code écrit dans sa diversité de supports, maîtriser les utilisations du nombre ; monnaie, mesures, mode opératoire, se repérer dans l'espace et le temps.

- Accueil des adolescents déficients légers, la SIPFPro “ Malouinière ” :

le projet de section débute comme suit : “ dans l’accueil de cette population, ce n’est pas tant la question de la déficience intellectuelle qui nous paraît primordiale que celle de la difficulté à être, à se construire une identité, à être dans le lien social. L’insertion à l’âge adulte ne se limite pas à l’acquisition d’une formation professionnelle et technique. Elle se construit progressivement au travers d’une prise en charge globale qui va favoriser l’autonomie et l’investissement du jeune dans son projet. Il est important d’aider les adolescents à repérer leurs difficultés à être, afin qu’ils puissent aborder de façon constructive leur avenir, leur place dans la société ”.

Les axes généraux d’éducation et de formation sont réalisés aux moyens :

- d’apprentissages scolaires. Les acquisitions de base (écriture, lecture, calcul....) sont travaillées en priorité en référence aux programmes et compétences de l’école. Les supports sont variés (micro-informatique, journaux, vidéo, actualité de la vie locale...),
- d’activités de socialisation. Il s’agit d’apprendre ou de bien maîtriser les actes élémentaires de la vie quotidienne, de savoir utiliser les transports, les services, d’adopter les comportements adaptés en société, d’intégrer les codes sociaux,
- d’acquisitions manuelles et techniques. Les adolescents reçoivent une première formation professionnelle et s’initient aux techniques de base au travers de séquences en atelier. Les visées sont l’affinement des potentialités gestuelles, la reconnaissance du sens et la hiérarchisation des tâches, le développement des capacités d’adaptation à un contexte de travail, l’intégration des normes de sécurité, l’utilisation d’outils et de machines.

Dans ce domaine, il est précisé “ qu’il s’agit de préparer et de former les adolescents au travail et non de les diriger d’emblée vers un métier ”. Cette section propose trois ateliers. Les stages extérieurs viennent vérifier les compétences et mettre en situation les perspectives d’orientation.

Le projet de cette section prévoit la passation de relais à des partenaires permettant d’engager les adolescents dans une démarche qualifiante (Centre de Formation pour Apprentis par exemple) si ceux-ci révèlent des possibilités techniques et sociales plus performantes.

Dans le projet institutionnel, une demande a été formulée pour la création d’un service d’accompagnement et de suite à la vie professionnelle et sociale rattaché à cette section. A ce jour, le service n’a pas été concrétisé. La priorité budgétaire a été donnée à la création d’une section pour adolescents polyhandicapés. La DDASS a demandé que ce poste d’éducateur chargé de l’accompagnement soit reporté ultérieurement sur la base d’un redéploiement (poste évalué à un 0.50 Etp).

- Hébergement des adolescents déficients légers, le foyer “ Les Courtils ” :

Le projet concernant l'hébergement ne distingue pas les deux foyers bien que ceux-ci soient des entités distinctes : le foyer “ Solidor ” pour les adolescents déficients moyens-sévères, le foyer “ Les Courtils ” pour les adolescents déficients légers. La prise en charge en internat s'inscrit dans un objectif de préparation à l'autonomie et la vie sociale.

Cinq orientations ont été définies :

- permettre une première expérience de séparation avec la famille,
- constituer une expérience de socialisation, de vie collective,
- évaluer les capacités d'autonomie, d'indépendance du jeune,
- constituer un support logistique à un stage d'insertion professionnelle,
- affiner un projet de vie.

En fonction des objectifs liés à l'insertion ou à la préparation à la vie d'adulte, il est proposé une modalité d'accueil sous la forme de stages : des séjours de trois semaines dans l'une des unités représentent une exigence institutionnelle inscrite dans le parcours du jeune dans la SIPFPro. Ils peuvent se faire de l'externat vers les foyers, d'un foyer vers l'autre foyer, d'un foyer vers un F.J.T. (Foyer de jeunes travailleurs) ou autre structure d'accueil.

Nous constatons que les adolescents inscrits sur le foyer “ Les Courtils ” présentent en majorité des troubles de la personnalité. La demande d'hébergement est souvent liée à la difficulté pour les parents d'assumer les comportements perturbés de leur enfant. Actuellement, l'effectif de ce foyer est de 7 personnes (pour une capacité de 10), 2 ont plus de 20 ans et sont maintenus au titre de l'amendement “ Creton ”¹³, 4 ont entre 17 et 19 ans , 1 a 14 ans. Il est donc surdimensionné si l'on considère la définition d'accueil initiale. Compte tenu des recrutements actuels, le foyer ne pourra retrouver une capacité d'accueil conforme à son agrément.

Conclusion : l'Association, à travers les valeurs qui la constituent, développe une politique de prise en charge des personnes handicapées mentales basée sur le droit à la différence et à la dignité. Compte tenu de son histoire passée et actuelle, elle privilégie, sur le département, une politique en faveur des personnes handicapées adultes. Nous constatons que les parents d'adolescents déficients légers sont absents des instances représentatives. Ils ne se reconnaissent pas ou peu dans les priorités développées par l'Association. Le projet d'établissement qui traduit la politique associative met également l'accent sur le droit à la différence, beaucoup moins sur l'insertion, l'intégration. Les projets d'unités révèlent l'hétérogénéité des populations accueillies et par là même la diversité de besoins. Les projets des deux SIPFPro sont proches dans leur contenu, bien que s'adressant à deux populations différentes.

¹³ Loi du 30 juin 1975, art. 6 bis modifié, article 22 : article qui permet de maintenir au-delà de 20 ans et sans limitation de durée et d'âge, une personne accueillie dans un établissement d'éducation spéciale si celle-ci ne peut être admise

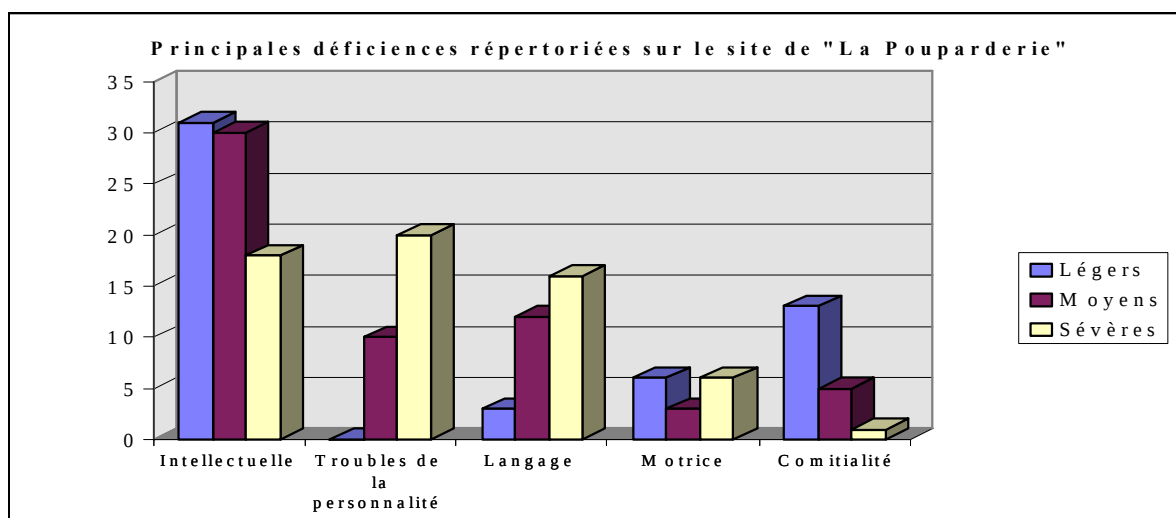
Sur la section pour déficients légers, le projet insiste plus sur la difficulté à être de ces adolescents que sur leurs capacités et potentialités. Il est précisé que les stages viennent vérifier les compétences. Le milieu ordinaire n'est pas considéré comme un lieu d'expérimentation pour les adolescents. Cette approche indique une certaine conception du rapport avec les dispositifs du milieu ordinaire : la personne est formée à l'internat avant d'accéder à ce milieu. Cette conception "prudente" vis-à-vis de l'extérieur ne constitue-t-elle pas un premier décalage d'avec la politique d'insertion préconisée par les pouvoirs publics ?

1.3. UNE DIVERSITE DE POPULATION SUR UN MÊME SITE

1.3.1. Présentation de la population accueillie sur le site de " La Pouparderie "

Le site accueille actuellement 79 adolescents pour 68 places autorisées. La différence s'explique par le maintien de la prise en charge de 11 adultes de plus de 20 ans au titre de l'amendement "Creton". La population féminine représente 42% de l'effectif, soit 33 femmes, la population masculine 58%, soit 46 hommes.

Déficiences répertoriées sur l'ensemble du site de « La Pouparderie »

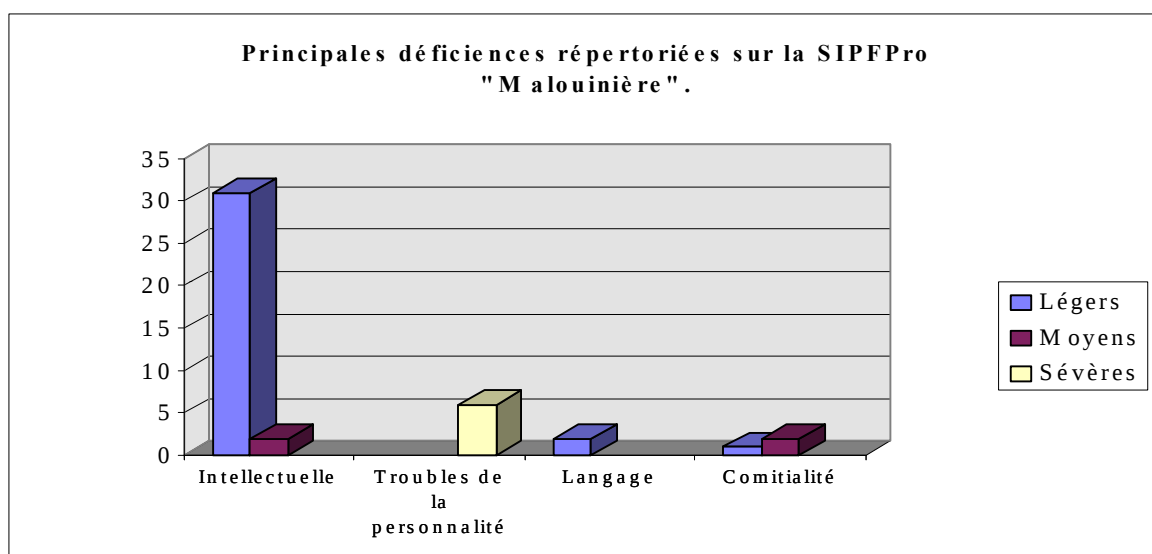


Graphique n° 1 : enquête réalisée avec la CRAM de Bretagne (Caisse régionale d'assurance maladie) en 1998.

Les déficiences sont importantes, voire majeures et multiples. Elles touchent à la fois les possibilités intellectuelles, le comportement, la communication, la motricité également, complétées de six comitialités notables. L'importance des pathologies s'explique notamment par la présence de 5 enfants / adolescents polyhandicapés, mais aussi par l'accueil de publics très en difficulté (notamment présentant des troubles de la personnalité).

Deux diagnostics prédominent sur le site : 15 adolescents présentent une trisomie 21, soit 19% de l'effectif ; 31 adolescents présentent un trouble de la personnalité, soit 38%. Ce trouble qualifie des psychoses et des névroses graves. Les troubles du comportement en sont une des modalités d'expression. Quelques affections sont clairement identifiées - affections congénitales ou génétiques - affections de la période périnatale, mais d'autres, et notamment sur la section Malouinière, sont inconnues et l'on parle plus souvent d'affections psychosociales (carences affectives ou éducatives).

Déficiences répertoriées sur la section pour adolescents déficients légers



Graphique n° 2 réalisé avec la CRAM de Bretagne en 1998.

Sur la section “ Malouinière ”, 6 adolescents sur 33 présentent un trouble de la personnalité. Ce dernier obère souvent les possibilités d'apprentissages cognitifs et sociaux. 2 adolescents relèvent d'une déficience intellectuelle de niveau moyen. Ils étaient admis auparavant dans une structure pour déficients légers. Leur présence sur cette section s'explique par la volonté de privilégier leur lien d'appartenance antérieur.

Orientations à la sortie pour l'ensemble du site (1994-1995-1996-1997-1998)

	Etablissement	Département	Région	Sorties
	en %	en %	en %	en valeurs
Milieu ordinaire	7	30	29	5
CAT	70	38	30	48
FDT	9	2	1	6
Autres	12	28	31	8
Foyer occupationnel	2	2	9	1
				Total = 68

Nous notons une prépondérance de l'orientation en établissement protégé à la sortie. Il y a une corrélation immédiate avec les pathologies importantes présentées par les adolescents. La comparaison avec l'enquête sur le département (données CRAM en 1998) confirme la particularité de l'établissement dans le dispositif.

Le CAT est le principal débouché et constitue un modèle prégnant. La catégorie " Autre " regroupe des jeunes réorientés et des adolescents sortant du dispositif pour cause de rupture ou de maternité, tous du secteur déficients légers.

Orientations à la sortie des adolescents déficients légers :

sur les 13 dernières années, 62 adolescents déficients légers sont sortis de l'institut :

- 10 adolescents ont bénéficié d'un débouché en milieu ordinaire de travail, dont 1 est admis en Centre de Formation pour Apprentis,
- 34 adolescents ont été orientés vers les CAT,
- 9 adolescents sont retournés dans leur famille sans prise en charge spécifique (dont 2 ruptures, 3 maternités, 2 déménagements),
- 7 adolescents ont été réorientés vers des IMPro et EREA (Etablissement régional d'enseignement adapté),
- 1 adolescent a effectué son service national,
- 1 adolescent a été accueilli en CHS (Centre hospitalier spécialisé).

L'orientation vers les CAT représente plus de la moitié des orientations à l'âge adulte. Les insertions réalisées vers le milieu ordinaire de travail l'ont été dans des entreprises d'horticulture et de floriculture pour 5 jeunes, de peinture pour 3 jeunes, l'hôtellerie pour 1 jeune et de conchyliculture pour 1 jeune.

Il faut noter que 2 adolescents ont quitté l'institut sans relais ultérieur, ils considéraient qu'ils n'avaient pas leur place à l'institut. 3 familles ont demandé la réorientation de leur enfant dans une autre structure du fait de la proximité d'adolescents handicapés profonds. Pour les 3 jeunes femmes qui se sont engagées dans une maternité, n'est-ce pas là une façon d'échapper au statut de jeune en IME ?

1.3.2. Présentation de la population accueillie actuellement sur la " Malouinière "

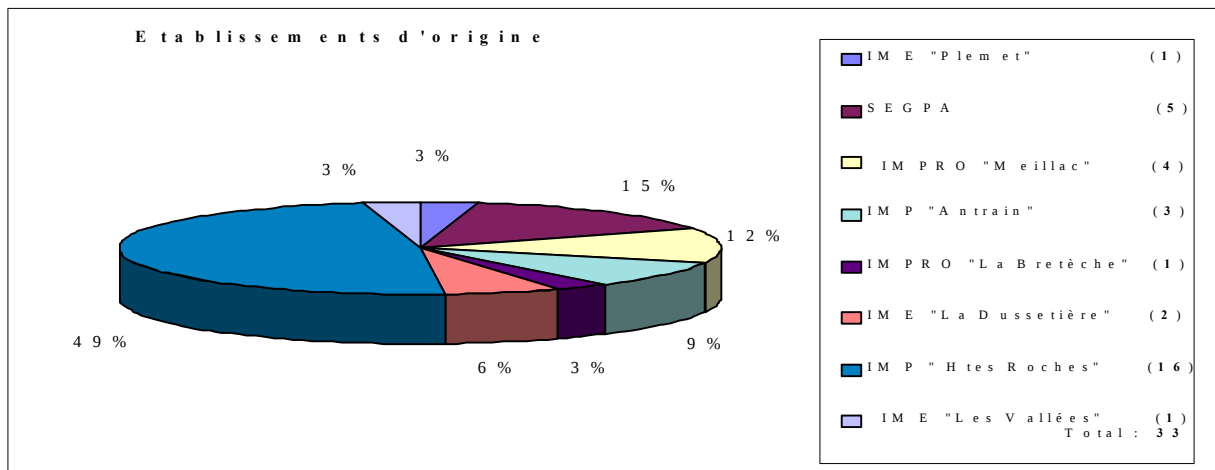
La provenance géographique des adolescents

21 adolescents viennent du milieu urbain (soit 64%). 13 adolescents viennent de Saint-Malo et ils habitent, pour une large proportion, un quartier accueillant des populations en difficulté sociale. Ils utilisent le car de l'institut pour les déplacements domicile-institut. Les adolescents les plus

éloignés bénéficient d'un hébergement de semaine. Les autres sont acheminés par taxi. Compte tenu de l'éloignement domicile-institut, peu de jeunes utilisent un moyen de transport autonome. L'implantation excentrée de l'institut constitue une difficulté supplémentaire de ce point de vue pour les adolescents de Saint-Malo.

Les établissements d'origine

49 des adolescents arrivent de l'institut des " Hautes Roches ". Cet institut accueille les enfants de 6 à 14 ans repérés comme déficients légers sur Saint-Malo. D'autres adolescents viennent de l'IMPro " La Bretèche ". Ils sont souvent réorientés suite à des difficultés à suivre les apprentissages proposés par cet institut. L'IMPro " Le Château " à Meillac s'est redéployé, en 1997, vers un accueil d'adolescents présentant des troubles du comportement et quelques adolescents de l'ancien dispositif ont intégré l'institut. Depuis 1996, nous constatons l'arrivée de jeunes sortant de SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté), nombre en constante augmentation.



Eléments explicatifs de cette évolution des accueils

La répartition des accueils entre les différents instituts du secteur géographique qui s'était établie à la suite du schéma départemental en 1993/94, ne fonctionne plus aujourd'hui dans les mêmes termes. En 1993, les adolescents déficients légers étaient orientés, lorsqu'ils étaient jugés aptes à s'engager dans la voie de l'apprentissage technique, vers les instituts " Le Château " à Meillac, " La Bretèche " à Hédé. Ces instituts accueillent une population plus homogène, disposent d'un équipement professionnel conséquent et possèdent un savoir-faire établi concernant cette population. L'institut de " La Passagère " accueillait sur sa section " déficients légers " des adolescents plus en difficulté du point de vue des apprentissages scolaires, présentant en majorité des troubles de la personnalité. Cette répartition était déjà à l'oeuvre tacitement puisqu'il était considéré que " La Passagère " recevait déjà des adolescents déficients moyens-sévères et que son " savoir-faire " prévalait quant à une population présentant des pathologies plus importantes. Cette répartition tenait compte des cultures et pratiques professionnelles installées. La transformation en

1997 de l'institut " Le Château " en institut de rééducation a perturbé cette architecture. La conversion de cet établissement a réduit de 36 places les possibilités d'accueil de la population " déficients légers " sur le bassin d'emploi. Un autre facteur est venu transformer la réalité de cette répartition, la notion de proximité prônée dans les annexes XXIV influe progressivement sur les orientations auprès des partenaires institutionnels (instituts-CDES¹⁴) et sur le choix des parents. Les familles souhaitent des accueils de proximité et refusent les transports trop longs. Compte tenu de la conjugaison de ces deux éléments et du fait de son implantation de proximité, l'IME de " La Passagère " a donc dû faire face à une demande d'admission de cette population dont il n'aurait pas eu la charge auparavant. Phénomène surajouté, les adolescents de SEGPA sont également plus nombreux à être réorientés vers l'institut. Ce mouvement, constaté également par d'autres instituts, s'explique par la volonté des familles de maintenir le plus possible leurs enfants dans le système scolaire classique, parfois contre l'avis des collègues et de la CDES.

Les caractéristiques de la population

Sur les 33 adolescents inscrits sur cette section, 27 présentent des carences éducatives et sociales. Ils évoluent dans un milieu familial socialement défavorisé. Les familles bénéficiant des minima sociaux sont au nombre de 14 soit 40 % des familles représentées. 5 adolescents bénéficient d'un suivi de l'Aide Sociale à l'Enfance, 1 d'un placement familial spécialisé et trois de mesures de tutelles adultes. La modification des accueils se mesure dans les compétences sociales et cognitives présentées par les adolescents inscrits depuis quatre ans sur cette section. Ces constats s'appuient sur une comparaison avec les années passées. Les éducateurs et instituteurs expriment un changement de tonalité de rencontre avec les adolescents. Ceux-ci discutent les règlements internes, leurs droits, la cohérence des décisions les concernant.

Les acquisitions scolaires de base sont hétérogènes. 15 adolescents sont des lecteurs hésitants, 1 seul lit couramment. 14 lisent quelques mots, 3 sont non lecteurs. En mathématiques, 12 possèdent les quatre opérations de base (addition - soustraction - multiplication - division). Pour les autres, les acquis sont parcellaires. Il est difficile de référencer les niveaux scolaires aux normes de l'Education Nationale, tant les niveaux de connaissance sont hétérogènes.

Les apprentissages techniques pour certains d'entre eux sont plus rapides. Ils intègrent également plus rapidement les règles de sécurité. De fait, ils revendiquent de s'engager plus rapidement dans un cursus de stages, stages qu'ils situent dans le milieu ordinaire de travail.

¹⁴ Commission Départementale de l'Education Spéciale (regroupe des services de l'Education Nationale et de la DDASS). La CDES décide de l'obtention de l'allocation d'éducation spéciale et ses compléments, ainsi que la prise en charge par les établissements et services de l'éducation spéciale.

1.3.3. La cohabitation, les signes d'une tension identitaire

Le site de “ La Pouparderie ” reçoit donc sur un même site des publics très différents. Chaque section possède son propre espace de vie et de formation. Mais la circulation interne à l'institut suppose des espaces communs tels l'accueil et les services administratifs, les services de rééducation, les passages vers les salles à manger, la salle de sport. Enfin, les transports, à l'exclusion de ceux concernant les enfants-adolescents polyhandicapés, sont communs aux deux SIPFPro. Les occasions de rencontre entre les personnes des différentes sections sont donc nombreuses.

Cette cohabitation obligée avec des adolescents porteurs de stigmates manifestes du handicap mental et/ou physique provoque des réactions chez les adolescents déficients légers.

Ces derniers ne peuvent se reconnaître dans la population de l'institut comme en attestent leurs énoncés : “ c'est mélangé entre gogols et des gens comme nous, ça me bouffe ” - “ ils sont handicapés les pauvres, nous, on a des difficultés ”. Ils ont une image négative des autres adolescents et craignent pour leur compte, l'attribution d'une image négative. Ce que W. WOLFENSBERGER¹⁵ appelle un transfert d'image négative : “ l'image d'une personne sera également marquée par les personnes auxquelles elle s'associe... Par exemple, si des personnes handicapées mentales sont prises en charge en même temps que des personnes physiquement handicapées, les premières seront probablement perçues comme étant aussi diminuées physiquement, et les personnes handicapées physiques seront susceptibles d'être perçues comme étant déficientes mentales ”. Par analogie, nous pouvons nous demander si ce transfert d'images ne joue pas de la même façon dans la perception des adolescents et de l'environnement sur la qualité et le niveau de formation délivrés par l'institut dans la mesure où les accueils concernent des publics très hétérogènes, dont certains n'ont pas accès à un apprentissage. S'ils redoutent pour leur compte l'assimilation au handicap et ses attributs péjoratifs, ils doivent également se défendre d'une identité négative vis-à-vis de leur environnement. Régulièrement, des adolescents demandent à prendre le car hors de leur quartier. L'acheminement à l'institution par les transports communs spécifiques focalise nombre de problèmes. Nous constatons des affrontements verbaux, parfois physiques. Des adolescents posent régulièrement la question de la mise à disposition d'un deuxième car qui leur serait spécifique. Ils craignent d'être assimilés à la catégorie des handicapés aux yeux de leur entourage immédiat. Mais dans le même temps, ils échappent difficilement à leur appartenance. “ Membre d'un groupe minoritaire, je peux le mépriser, mais c'est encore à travers et dans ses catégories que je vois le monde ”, T. SHIBUTANI¹⁶, la revendication d'un car qui leur

¹⁵ WOLFENSBERGER Wolf, La valorisation des rôles sociaux - Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services, Editions des Deux Continents, Genève, 1983.

¹⁶ SHIBUTANI Tamotsu - Refence groups as perspectives , In Manis and Metzger, Symbolic interaction. cité dans L'interactionnisme symbolique, Presse Universitaires de Rennes, Rennes, 1994.

serait spécifique en est un bon exemple : ils ne revendiquent pas la possibilité d'utiliser un transport autonome, ils demandent à bénéficier du système proposé.

Ils sont donc amenés à composer avec leur appartenance à l'institut¹⁷.

- Des adolescents adoptent des attitudes de conformation : “ Maintenant, c'est trop tard, à partir du moment où on est pris dans un milieu comme ça... ” - “ J'ai pas le choix, j'ai trop de difficultés, j'irai au CAT ”.

- D'autres encore positivent leur statut de jeune en IME : “ Ici, ça me plaît, avant les autres se moquaient de moi, ici, c'est plus cool ” (jeune femme venant de SEGPA). Il y a l'idée qu'ils s'installent et projettent un avenir sécurisant. Ils demandent des stages en CAT et déclinent les offres de stage en milieu ordinaire de travail.

Au travers de leurs dires et de leurs comportements, les adolescents manifestent qu'ils sont dans une recherche identitaire plus ou moins active. Entre l'identité souhaitée et celle qui leur est attribuée, une tension s'exerce. Elle les conduit à développer des stratégies qui participent de la construction identitaire. Pour C. DUBAR¹⁸, la construction identitaire s'articule autour de deux processus :

- l'identité pour soi : elle résulte d'une dialectique entre l'identité héritée (de sa famille d'origine) et l'identité visée (quel type d'homme ou de femme on veut être). Pour les adolescents concernés, ce peut être déjà là une source de tension. Lorsque le discours de la famille est désabusé, “ une école comme ça ”, ils doivent développer une énergie importante pour conserver une perception positive de leur devenir. L'entrée en IME pour les jeunes issus de SEGPA blesse leur image personnelle. L'échec scolaire a pour aboutissement le monde du “ handicap ” et marque une rupture avec leur appartenance sociale antérieure.

- l'identité pour autrui : elle s'éprouve dans une dialectique entre l'identité revendiquée par soi et l'identité reconnue par autrui. Pour ces adolescents, il y a un acte d'attribution qui vise à les définir : “ vous êtes handicapés ”. Il existe un certain nombre de catégories socialement disponibles qui visent à définir autrui. Certaines sont péjoratives et désignent la différence, connotée négativement sur l'échiquier social.

Cette dimension identitaire est communément partagée par tous les individus et constitue un enjeu permanent. “ L'identité de quelqu'un est pourtant ce qu'il a de plus précieux : la perte d'identité est synonyme d'aliénation, de souffrance, d'angoisse et de mort. Or, l'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toutes à la naissance : elle se construit tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seule : elle dépend autant du jugement d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit de socialisations successives ”, C. DUBAR¹⁹. Plus que

¹⁷ Voir annexe 3 : stratégies identitaires observées.

¹⁸ DUBAR Claude, La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, Paris, Juin 1998.

¹⁹ DUBAR Claude, Op.cit.,

tout autre, l'adolescent handicapé doit se défendre d'une identité péjorative. Dans le même temps, celle-ci n'est jamais fixée définitivement. La façon d'accompagner le parcours de formation et d'éducation va déterminer positivement ou négativement la construction identitaire des adolescents. Passé le choc de l'étiquetage "handicapé" ou sa confirmation (certains adolescents étaient déjà dans le champ de l'éducation spéciale), comment amener les adolescents à se construire une image positive d'eux-mêmes, validée par les autres ?

1.3.4. L'installation dans " le handicap ", le recours majoritaire au milieu protégé

Si les adolescents posent d'emblée la question de la légitimité de leur appartenance à l'institut, ils réagissent surtout à la difficulté d'être assimilés à des adolescents autres, en qui ils ne se reconnaissent pas. Cette réaction ne doit pas conduire à sous-estimer leurs propres difficultés. Ils sont dans le champ de l'éducation spéciale parce qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage importantes et qu'ils ont accumulé des retards scolaires patents. Il s'agit donc de travailler avec chacun à un examen attentif de ses besoins et potentialités, puis de structurer une démarche d'apprentissages adaptée.

Nous observons que des adolescents possédant les compétences scolaires de base, une autonomie spatio-temporelle construite, une communication adaptée, projettent en cours de cursus un avenir en secteur protégé. Sur les trois dernières années, ce revirement de position a concerné 5 adolescents. Et cela, alors que leur potentiel et bilans de stages tendaient à les orienter préférentiellement vers un milieu ordinaire de travail. Cela se traduit par : " au CAT, y a de chouettes types, je me suis fait des copains " - " j'ai trop de problèmes pour travailler en entreprise " - " je me donne du temps, je vais d'abord au CAT, après je ferai d'autres stages ". Ces mêmes adolescents assuraient encore un ou deux ans auparavant qu'ils n'iraient jamais en CAT. Il y a donc, entre les aspirations de départ et les choix d'avenir, une rupture. Des orientations se dessinent sans corrélation immédiate avec les compétences sociales et professionnelles des individus. Plusieurs s'installent progressivement dans un statut qu'ils réfutaient auparavant. Cet écart entre les revendications initiales et les orientations choisies conduit à interroger la pertinence de l'offre de formation et d'éducation de l'institut. Le dispositif de la SIPFPro, tel que conçu actuellement, fragiliserait plus qu'il ne renforcerait la construction identitaire des adolescents, et cela influencerait sur le projet d'insertion. Au-delà de la dynamique propre à chaque individu, il y a l'idée que le modèle de formation et d'éducation proposé aux adolescents génère un processus de filière qui conduit plus sûrement vers le milieu protégé que vers le milieu ordinaire de travail. C'est alors la culture institutionnelle et les pratiques qui en découlent qu'il faut analyser pour comprendre les effets produits sur la dynamique identitaire des adolescents.

Conclusion : la politique sociale met l'utilisateur au coeur du dispositif, préconise une offre de parcours structuré et cohérent, visant à chaque fois que possible l'insertion des personnes handicapées dans le milieu de vie et de travail ordinaire. Pour ce faire, il faut développer des collaborations entre le milieu spécialisé et le milieu de droit commun. La mise en oeuvre d'un projet individuel doit permettre pour chacun de réaliser le parcours le mieux adapté à ses potentialités. Ce projet suppose une participation active du jeune quand il en a la possibilité, à chaque fois de sa famille. L'accueil de proximité est une condition nécessaire afin de maintenir le plus possible les liens et les collaborations avec le milieu familial.

Le projet d'établissement reprend dans ses grandes lignes la philosophie des Annexes XXIV et distingue pour chacune des populations des axes de travail. Pour la population déficiente légère, la qualification et l'insertion apparaissent plus comme une possibilité que comme une priorité. Depuis cinq ans, la population reçue sur la section " Malouinière " évolue ; les adolescents présentent des compétences scolaires plus affirmées, montrent qu'ils ont une socialisation déjà construite et situent leur avenir dans le milieu ordinaire de travail. Ces mêmes adolescents manifestent leur difficulté à coexister avec des adolescents plus déficitaires. Ils doivent vivre avec des adolescents manifestant pour certains des comportements inadaptés et déroutants, à la communication très défaillante, possédant un lien social perturbé. Ce faisant, ils ont à appréhender un environnement qui bouscule l'image qu'ils ont d'eux même. Les " signes " qu'ils renvoient, montrent qu'ils ont à se défendre d'une assimilation au handicap, pour eux-mêmes, mais aussi au regard de leur environnement social. Plusieurs se posent la question de leur place à l'institut. Même s'ils étaient en difficulté auparavant, ils n'avaient pas été confrontés à ces rencontres et à l'idée d'une appartenance commune.

La dynamique de différenciation qu'ils manifestent s'estompe peu à peu au cours de leur cursus dans l'établissement pour laisser place à des dynamiques de conformation. Le milieu protégé qu'ils refusaient est progressivement accepté, voire revendiqué. Certains pouvaient prétendre de s'engager dans le milieu ordinaire.

Nous constatons donc un écart entre la mission préconisée dans le cadre réglementaire et les débouchés à la sortie de l'établissement. Au lieu de réduire le désavantage social qui résulte du handicap, le projet d'accueil l'accentue puisque ceux qui pouvaient entrevoir des possibilités d'insertion, y renoncent. La cohabitation avec des publics plus handicapés génère des difficultés supplémentaires pour ces adolescents et le projet d'éducation et de formation ne compense pas ces effets négatifs. Le trouble et la fragilisation des adolescents, tels qu'ils peuvent l'exprimer, renvoient à l'incertitude de leur place dans la société. Leurs choix ultérieurs, contraints, acceptés ou volontaristes nous invitent à mettre en correspondance leur cheminement identitaire et les réponses institutionnelles qui leur sont données. Ce qui est vécu et exprimé parfois de façon abrupte, suppose

analyse et traitement de notre part. Les signes de déstabilisations qui perdurent pour les adolescents et qui aboutissent parfois à des renoncements à accéder au milieu ordinaire viennent questionner la pertinence de l'accompagnement et la qualité du soutien institutionnel.

2. UNE RECHERCHE IDENTITAIRE, DES PROJETS D'AVENIR CONFRONTES A UNE CULTURE FERMEE

2.1. UNE CULTURE PROFESSIONNELLE ORIENTEE VERS LE MILIEU PROTEGE

2.1.1. Le dispositif actuel

Le dispositif est composé :

- d'une ancienne malouinière, située au bout de la propriété, qui regroupe deux lieux de vie, les classes, les ateliers d'économie sociale et familiale, des espaces d'activité diverses. Le bâtiment est, pour partie, réaménagé, mais les locaux restent vétustes et peu fonctionnels.

L'offre technique est composée de trois ateliers principaux :

- d'un atelier de ferronnerie situé à l'opposé du bâtiment principal. Son accès suppose de traverser l'ensemble de l'institution. Il est constitué d'un seul espace de travail qui regroupe les différentes travaux, métallerie, soudure, peinture.

- d'un atelier d'ESF (Economie sociale et familiale) situé dans la malouinière. Cet atelier propose des supports de cuisine, chaque jeune dispose d'un plan de travail et réalise son propre repas une fois par semaine. Les courses sont effectuées collectivement avec l'éducatrice. Ponctuellement, les adolescents confectionnent de la pâtisserie, des plats qu'ils achètent et ramènent chez eux, qu'ils vendent au personnel de l'institution. Les adolescents réalisent également des travaux de buanderie et de repassage, l'institution fournit le linge de la collectivité, quelques personnels donnent des paniers de linge personnel contre rétribution financière. Cet argent alimente un compte " activités des jeunes " et permet de financer quelques sorties exceptionnelles,

- d'un atelier d'espaces verts situé en proximité de la malouinière. Les adolescents entretiennent une partie du parc, une serre permet de travailler la floriculture sur une petite échelle. Là encore, les quelques productions sont vendues aux familles ou aux professionnels de l'institut. Le matériel utilisé n'est pas de type professionnel.

Des chantiers viennent ponctuer l'année et permettent de varier les offres (confection de char à voile, réfection d'un bateau, ramassage de productions fruitières...).

Les autres locaux fréquentés par les adolescents (les salles à manger, les bureaux administratifs, les bureaux des différents rééducateurs, l'infirmerie) sont regroupés dans le bâtiment incluant la deuxième SIPFPro.

Dans leur ensemble, les locaux sont anciens. La palette d'ateliers est étroite. Les espaces consacrés aux activités d'apprentissages techniques sont disséminés et sont peu équipés professionnellement. Les supports proposés en ESF sont calqués sur les modèles très proches de l'économie domestique familiale. Il en est de même pour l'atelier d'espaces verts : les machines sont celles qu'utilisent les particuliers. Les supports offrent peu de développement graduel technique. Les transactions

essentiellement internes (linge de l'institution - linge du personnel - plats vendus à l'interne....) contribuent à renvoyer l'idée d'un monde centré sur lui-même. Le système adopté est celui d'une économie fermée. La production n'est pas valorisée car elle n'est pas ouverte sur l'extérieur. Les adolescents produisent à l'interne sans avoir à se confronter à l'environnement, ou rarement.

Dans ce contexte, le transfert d'image est connoté négativement pour les adolescents et leur entourage : “ l'établissement dans lequel une personne est servie peut transmettre des images sur les personnes qui l'utilisent ”, W. WOLFENBERGER²⁰. Pour les adolescents accueillis, l'implantation éloignée, les locaux vétustes, la nature des prestations proposées risquent de renvoyer l'image d'un monde particulier et peu professionnel. Si nous considérons que ces supports peuvent servir d'initiation à une formation technique, il est assez difficile de concevoir qu'ils peuvent constituer une formation professionnelle. La question peut se poser pour les usagers de l'investissement et de l'ambition que l'on a pour eux.

2.1.2. L'organisation de la section et le parcours des adolescents

Les adolescents sont répartis en deux groupes de vie dont le critère d'appartenance est lié à l'âge : Malouinière 1 de 14 à 16 ans, Malouinière 2 de 17 à 20 ans. En fonction des évaluations, les adolescents bénéficient d'offres scolaires et techniques, d'activités de socialisation et d'expression, de rééducations et de soutien thérapeutique. En théorie, l'adolescent est engagé dans un processus de stages à partir de 17 ans. Pour un tiers des adolescents, les stages débutent à l'âge de 18 ans, les éducateurs techniques estimant qu'ils ne présentent pas les conditions pour s'engager dans des stages (techniquement et socialement). Plus l'entrée en stage est tardive, plus l'offre de stage est faible. Certains adolescents n'ont effectué que deux stages avant leur sortie de l'établissement.

En fonction de leurs aptitudes, il leur est proposé des stages dans des entreprises du milieu protégé ou ordinaire de travail. Les stages viennent vérifier les compétences et mettent en perspective l'orientation possible. Dans le cas où un adolescent révèle des possibilités techniques et sociales plus performantes, il est prévu de passer des relais à des partenaires susceptibles de l'accompagner plus particulièrement dans une perspective qualifiante (Centre de Formation pour Apprentis). Cette disposition inscrite dans le projet d'établissement a été réalisée récemment pour un adolescent. Deux éducateurs techniques et une éducatrice spécialisée sont responsables des stages (à concurrence de 8 heures/semaine au total). Ils recherchent le terrain d'accueil, organisent le stage, en assurent le suivi et en effectuent le bilan. Si parallèlement le stagiaire effectue un stage en hébergement dans un F.J.T, ils procèdent de même et assurent l'organisation et le suivi de la démarche d'ensemble.

Il y a peu, les stages concernaient essentiellement le milieu protégé. Jusqu'à maintenant, le passage par le CAT était considéré comme vecteur obligé. Même les adolescents, réfractaires à l'idée de faire un stage en CAT, étaient invités à réaliser ce type de stage. Sous-jacente, l'idée que le milieu protégé

est plus tolérant vis-à-vis des manques techniques, plus souple quant aux problèmes de comportements, mieux armé pour accompagner des jeunes en difficulté. Il y a souvent la crainte évoquée par l'équipe que si l'adolescent échoue dans une entreprise du milieu ordinaire, il vivra d'autant plus mal son retour au CAT : " s'il a expérimenté le milieu protégé auparavant, le milieu ordinaire ensuite, les deux milieux seront inclus pour lui comme deux espaces possibles. Si on le dirige d'emblée vers le milieu ordinaire, on risque de le leurrer sur ses possibilités d'insertion ". Cette pratique confirme l'attitude protectrice à l'oeuvre dans l'éducation. W. WOLFENSBERGER²¹ développe une théorie qui prend l'exact contre pied de cette conception : " dans la vie communautaire ordinaire, l'interaction sociale quotidienne apporte d'innombrables occasions de jouer des rôles qui ont des implications dans le processus de normalisation.... Malheureusement, une personne identifiée comme déviante est souvent neutralisée davantage en la privant de contacts sociaux normalisants ou en la plaçant dans des rôles sociaux où l'on s'attend à la voir agir de façon déviante ". Le milieu ordinaire de vie sociale et professionnelle est celui qui fixe la norme, les modèles sociaux reconnus. A priver ou freiner les interactions d'avec ce milieu, nous limitons les chances pour les adolescents d'exploiter leurs compétences. Invariablement, les " mises à distance " prennent toujours la forme d'une ségrégation avec les effets négatifs qu'elles entraînent. Les adolescents sont ainsi privés d'une possibilité d'expérimenter les modèles sociaux valorisés.

Depuis peu, cette politique évolue, et des adolescents réalisent aujourd'hui des stages sans passer par le milieu protégé. Ce changement tient plus à une revendication affirmée de la part des adolescents qu'à une révision des principes éducatifs.

Face à la demande des adolescents, l'équipe éducative recherche activement d'autres terrains et les démarches de prospections se sont amplifiées. Les disponibilités horaires étant réduites (vacance d'un poste affecté à cette mission), les terrains contactés par les professionnels sont constitués des entreprises qui avaient préalablement accepté des stagiaires, des services publics (l'hôpital de Saint-Malo, écoles primaires...). En conséquence, les offres se multiplient, mais les programmations ne sont pas toujours cohérentes. Un adolescent peut ainsi enchaîner un stage à la lingerie de l'hôpital, un stage chez un paysagiste puis un stage sur une chaîne de conditionnement. Le mouvement amorcé actuellement risque de déstabiliser les adolescents car la programmation manque de fil conducteur. Les compétences mobilisées par chaque terrain de stage sont différentes et cela demande des efforts d'adaptation souvent hors de portée des adolescents. C'est justement une des difficultés de ces adolescents dont les capacités d'anticipation et de transposition sont faibles. L'expérience montre qu'ils mobilisent bien mieux leurs savoirs lorsque les compétences requises sur un terrain sont de même nature que celles expérimentées précédemment. Ils procèdent par étayages successifs. Par exemple, un adolescent qui effectue un stage dans une entreprise de nettoyage industriel, pourra

²⁰ WOLFENSBERGER Wolf, Op. cit.,

²¹ WOLFENSBERGER Wolf, Op. cit.,

reporter pour partie son savoir s'il effectue un stage de technicien de surface à l'hôpital. Il mobilisera des compétences déjà éprouvées. Il sera bien plus disponible à travailler les nouvelles exigences. Si le stage suivant concerne une entreprise de floriculture, il aura tout à recomposer. A multiplier les stages sans s'accorder sur la valeur qu'ils prennent dans l'expérience de la personne, sans mesurer les exigences propres à chaque terrain, sans pouvoir tenir compte des aspirations des adolescents, nous courrons le risque de les décourager.

2.1.3. Un modèle éducatif protecteur et “ préparateur ”

A l'origine, la création de la section pour adolescents déficients légers s'est faite sur une partition de la SIPFPro pour adolescents déficients moyens-sévères. Les modèles de formation et d'éducation déjà existants se sont reproduits, à la fois au niveau de la structuration du parcours, et au niveau des conceptions éducatives et pédagogiques. Une étude comparative des deux SIPFPro fait apparaître peu de distinction dans les pratiques. Les adolescents sont engagés dans un parcours long et linéaire. L'âge de 20 ans est considéré comme terme à la prise en charge pour chacune des sections.

Les conceptions éducatives sont similaires. Les professionnels développent une éducation préparatrice, notamment en ce qui concerne la socialisation et les acquisitions techniques. Celle-ci doit être graduée. Il faut que le jeune ait assimilé telle ou telle étape avant d'en engager une autre. Par exemple, il est considéré qu'un jeune intègre au préalable le maniement des outils manuels avant d'utiliser un outil électrique. De même, pour qu'un adolescent soit engagé dans un stage, il faut qu'il fasse ses preuves, et durablement, quant à une socialisation jugée conforme à l'interne. Lorsqu'il aura montré posséder une communication adaptée (règles de politesse avec les professionnels et ses pairs, attitudes cordiales, communication posée), il pourra accéder à une confrontation extérieure. Les professionnels évaluent donc à l'interne les capacités sociales et techniques de l'adolescent avant de l'adresser au CAT ou à l'entreprise. Cette conception prévaut également pour l'hébergement. Préférentiellement, il sera demandé à l'adolescent de réaliser un essai au foyer “ Les Courtils ” avant d'accéder à un stage en F.J.T. Au final, la “ protection ” éducative est très proche d'une SIPFPro à l'autre : l'adolescent est avant tout une personne en difficulté d'acquisitions et celles-ci doivent être réalisées progressivement. L'extérieur sera accessible à l'adolescent lorsqu'il aura apporté les preuves de ses compétences techniques et sociales à l'interne. Cette démarche éducative est en cohérence avec le projet d'établissement puisqu'il est dit que “ les stages extérieurs viennent vérifier les compétences et mettre en situation les perspectives d'orientation ”.

Les stages ne sont pas considérés comme support de formation. Les éducateurs ne misent pas sur la capacité de l'adolescent à s'adapter. Ils n'intègrent pas le rôle formateur des terrains d'accueil tant du point de vue de la socialisation que de la formation professionnelle.

L'adolescent ne choisit pas son terrain de stage, l'équipe éducative décide pour lui, sans pour autant dénier son avis. L'institut garde la maîtrise complète du parcours.

Dans cette conception, et faute d'une population vraiment concernée jusqu'à maintenant, la relation aux entreprises est relativement étroite. Ce sont souvent les mêmes entreprises qui sont sollicitées. Certaines ont déjà réalisé une embauche de travailleur handicapé et la perspective d'une deuxième n'est pas envisageable. Compte tenu de tous ces éléments, le recours au milieu protégé est bien plus sécurisant pour les équipes en place. Si l'on cumule ces différents éléments : pas de rupture significative avec l'ancien modèle protecteur, une population peu concernée jusqu'à maintenant par l'insertion en milieu ordinaire, une conception protectrice de la personne handicapée, un réseau d'entreprises étroit et inchangé depuis plusieurs années, une démarche de prospection très ponctuelle, nous avons tous les éléments pour perpétuer un modèle très centré sur lui-même où la confrontation avec le milieu ordinaire se résume à un épisode heureux pour de rares adolescents.

Ainsi, les pratiques établies n'ont pas permis de prendre en compte l'évolution de la population. Nous pouvons dire que la prise en charge de ces adolescents est conditionnée par un modèle existant. Le modèle développé pour une population handicapée moyenne - sévère a été transposé pour une population déficiente légère avec quelques adaptations de programmes.

2.1.4. Pour l'adolescent, un parcours long et peu structuré

La difficulté d'acquisition conduit à penser qu'il faut du temps pour former les adolescents. Pour un adolescent entré à 14 ans sur la section, les perspectives d'insertion sont lointaines et le parcours peut devenir très long. Schématiquement, son parcours sera rythmé par le passage sur le second groupe de vie au bout de trois ans, l'entrée dans les stages lors de la troisième ou quatrième année, puis la sortie de l'établissement à 20 ans.

L'équipe éducative et pédagogique constate globalement l'évolution des profils dans le sens d'une meilleure prédisposition aux apprentissages. Paradoxalement, ils mettent plus souvent l'accent sur les insuffisances des adolescents : difficultés d'apprentissage, défaillances des processus cognitifs, difficultés de mémorisation. Ce constat prend appui sur une conception de la déficience intellectuelle basée sur le déficit. Et cette appréciation renvoie au modèle organiciste qui a prévalu longtemps dans la conception de la déficience mentale. Celle-ci est considérée comme un état mental d'origine constitutionnelle et n'offre pas pour le sujet de réelles perspectives d'évolution. Cette approche met toujours l'accent sur les déficits de l'adolescent et réduit l'importance de la composante sociale, l'histoire de vie et l'organisation de la personnalité, les potentialités. Ces éléments ne sont pas ignorés mais considérés comme "périphériques". La prise en compte globale de la personne s'en trouve diminuée.

Les démarches éducatives et pédagogiques s'appuient sur une approche fondée sur la transmission du savoir par l'exemple. Ici, il n'est pas fait appel à des référentiels théoriques (même si des grilles de progression sont parfois utilisées), mais à la mise en situation du jeune dans le cadre de l'atelier ou de la classe sous le contrôle de l'éducateur technique ou de l'instituteur. L'éducateur montre aux jeunes le processus d'élaboration d'une tâche et chaque jeune répète, autant que de besoin. La compréhension de phénomènes de démotivation des adolescents trouve peut-être là une explication. En effet, l'équipe se plaint souvent d'une absence de motivation des adolescents, ils se disent parfois déçus de tel ou tel adolescent qui était bien parti et montre un désintérêt progressif. Ces observations sont souvent remarquées lors des retours de stage. Dans les faits, les propositions éducatives ne tiennent pas assez compte des expériences de stages. Les programmes éducatifs et pédagogiques ne sont pas asservis aux conclusions des bilans. L'absence de perspective rend le retour à l'institut pesant et déconnecté du vécu de l'adolescent. Ce dernier évolue donc dans l'attente d'une nouvelle proposition.

2.1.5. Un projet individuel, une incantation plus qu'une concrétisation

Le projet individuel ne fait pas l'objet d'un chapitre spécifique dans le projet d'établissement. Il y est fait référence dans l'économie générale du projet :

- “ le projet individuel aura pour objectif de rendre l'enfant ou l'adolescent le plus autonome possible pour une vie d'adulte lui permettant de vivre sa différence et ses limites. Pour certains jeunes, la mise au travail représentera un aboutissement dans l'insertion. En aucun cas, elle ne sera la seule condition à l'évolution de son autonomie. La vie affective, la vie sociale, les loisirs représentent des objectifs à situer aussi dans le projet individuel ”. “ La prise en charge globale s'organise autour des trois pôles : la dimension éducative, pédagogique et thérapeutique. Ces trois pôles se retrouveront obligatoirement dans l'élaboration du projet individuel ”. Il est précisé que ce projet ne peut être mis en place que si la famille en partage aussi les objectifs et s'investit, à son niveau, dans les applications ou les conséquences.

Là encore, nous notons que le projet met l'accent sur la différence et non sur la ressemblance, sur les limites et non sur les potentialités et les capacités. Cette formulation est significative d'une approche qui insiste toujours sur les difficultés et fait plus ou moins l'impasse sur les possibilités de la personne.

Le projet individuel est décliné ensuite pour chacune des sections ou unités. Pour le secteur déficients légers, il est caractérisé par :

- “ un accompagnement de proximité, facilité par des dispositifs en groupes restreints, des espaces de paroles où se régulent les échanges, une écoute sensible au cheminement affectif des adolescents, la volonté affirmée que chaque jeune, quelles que soient ses difficultés, puisse s'approprier son devenir, se responsabiliser ”. Tel qu'énoncé, il s'agit plus d'une déclaration

d'intention qu'une mise en forme modélisée. Les protocoles de concrétisation du projet individuel sont peu explicites (écrits, bilans avec le jeune et sa famille, modalités de rencontre et à quel rythme). Le projet d'insertion des adolescents ne figure pas dans la rédaction actuelle du projet d'établissement.

Le projet individuel n'est pas formalisé comme moyen de médiation avec l'adolescent et sa famille. Il n'est donc pas un outil utilisable pour l'ensemble des équipes.

Pour autant, la démarche de projet existe pour les éducateurs référents d'un groupe. Ils travaillent avec des orientations déterminées lors des réunions de synthèse. Chaque situation d'adolescent donne lieu à une réunion de synthèse une fois l'an. L'équipe pluridisciplinaire examine la situation d'un jeune, les bilans respectifs sont consignés pour chaque discipline (rééducation, éducation, pédagogie). Les professionnels élaborent des hypothèses de réponses aux problèmes posés par l'adolescent. Mais nous faisons le constat qu'elles sont peu analysées par la suite dans leurs effets. Le suivi et la compréhension des situations sont complétés par d'autres réunions : réunions " d'analyse des pratiques " animées par les psychologues, réunions de " suivi de projet " animées par les chefs de service. Depuis un an, des réunions " suivi de stages " permettent d'accorder une réflexion plus collective sur les expériences de stages. Auparavant, l'éducateur technique référent était le seul responsable de cette programmation.

Dans ce dispositif, il manque une meilleure prise en considération de la parole des familles et de l'adolescent comme le préconise les annexes XXIV : " la famille doit être informée, associée et soutenue ". Si dans le principe les professionnels sont d'accord pour ouvrir une place plus large aux parents, la concrétisation est plus incertaine. La collaboration avec les parents mobilise plus l'assentiment qu'une réelle participation aux choix. Par exemple, si des parents prennent l'initiative de chercher des terrains de stage, cela est vécu comme une intrusion par les professionnels. Ces derniers construisent une programmation de stage et considèrent que les parents n'ont pas à interférer à ce niveau. Il y a donc une certaine mise à distance des parents. Trop souvent, il se résume à un projet pour le jeune et non avec lui et sa famille. L'éducateur et l'instituteur référents rencontrent la famille avec l'adolescent, deux fois l'an. Ils rendent compte de leurs appréciations quant à l'évolution du jeune. Lors de ces entretiens, il est fait état des stages et des bilans dont les parents ne sont pas destinataires par écrit.

Six mois avant l'âge de vingt ans, le directeur rencontre l'adolescent et les parents pour déterminer l'orientation qui sera proposée à la COTOREP. Si dans la plupart des cas, les choix d'orientation sont convergents, il arrive que des parents et des adolescents se prononcent pour une orientation vers le milieu protégé alors que ce n'était pas l'option des professionnels. Nous constatons qu'il est parfois difficile de repérer à quel moment les choix d'avenir se décident pour les adolescents, les parents et les professionnels. Les rencontres avec les parents et l'adolescent ne sont donc pas

suffisamment formalisées et scandées. Cette observation vaut tout autant pour les réunions entre professionnels qui sont insuffisamment articulées et mises en cohérence.

La concrétisation du projet individuel est donc parcellaire. La mise en oeuvre mal maîtrisée écarte nombre de parents au profit des professionnels. Le savoir sur le jeune est du côté de l'institut.

Conclusion : la culture institutionnelle et les pratiques professionnelles se sont forgées à partir du travail d'accompagnement d'adolescents déficients moyens-sévères. La culture basée sur une conception protectrice de la personne n'a guère bougé dans ses fondements. Les pratiques, par contre, ont évolué. L'équipe professionnelle a introduit l'idée d'une insertion possible dans le milieu ordinaire de vie sociale et professionnelle. Nous sommes donc passés d'une éducation protectrice à une éducation préparatrice. L'adolescent doit montrer à l'interne ses capacités à s'insérer pour qu'il puisse accéder à des stages en milieu ordinaire. " L'extérieur " vient valider la pertinence de cette évaluation. Il y a l'idée qu'il faut éviter les risques d'échec à l'adolescent. Cette conception implique un parcours d'éducation et de formation professionnelle long et essentiellement recentré à l'interne. Les supports techniques sont limités. Il y a là un paradoxe : nous misons sur une formation à l'interne qui renforcerait les adolescents avant de les confronter au milieu ordinaire, mais les conditions ne permettent pas d'assurer pleinement cette formation. La pratique du projet individuel n'est pas finalisée et les adolescents ne sont pas acteurs de leur projet. Le parcours est scandé de façon uniforme pour l'ensemble des adolescents. La politique des stages rend compte de cette relative indifférenciation. Les mêmes terrains de stage sont proposés aux adolescents comme si l'accès au milieu ordinaire était identique pour chacun d'eux. Cet aspect signe l'absence d'un projet d'insertion partagé par les adolescents, leurs familles et les professionnels. Il convient donc de mesurer plus avant les répercussions identitaires pour les jeunes et d'envisager si le renoncement à l'accès au milieu ordinaire n'est pas la résultante de cette conception éducative et pédagogique, de sa mise en oeuvre. Il nous faut alors chercher la correspondance entre les signes renvoyés par les adolescents et leur parcours dans l'institution.

2.2. CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET PROJET D'AVENIR

2.2.1. Un modèle institutionnel qui accentue la distanciation d'avec le milieu ordinaire

La culture institutionnelle imprime des références qui influent sur les comportements et aspirations des adolescents. Intégrer un groupe social, c'est, entre autre, adopter ses valeurs, ses codes, en accepter plus ou moins ses contraintes. Le milieu protégé développe des modèles particuliers imposés à ses membres, sensiblement différents de ceux du milieu ordinaire. Les adolescents sont socialisés de part leur appartenance à l'institut qui constitue un monde en soi. La socialisation s'entend comme " un processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours

de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et, par là, s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre », G. ROCHER²². Les adolescents intègrent les règles de vie de l'institut, adoptent les habitudes de vie, apprennent à identifier les comportements valorisés ou réprouvés par les adultes. “ cette socialisation n'est pas le résultat d'apprentissages formalisés, mais le produit, constamment restructuré, des influences des multiples agents de socialisation. Cette socialisation latente est souvent impersonnelle, voire non intentionnelle.... La socialisation est enfin un processus d'identification, de construction d'identité, c'est-à-dire d'appartenance et de relation ”. A. PERCHERON²³.

Quelques exemples peuvent rendre compte de ses modes d'organisation propres : les règles de vie institutionnelles sont souvent plus tolérantes que les règles du milieu de droit commun en ce qui concerne les comportements décalés ou inadaptés. Elles atténuent le niveau de responsabilité des adolescents. La perspective d'une prise en charge jusqu'à l'âge de 20 ans contribue à un sentiment d'installation sans avoir à se mobiliser sur des projets d'avenir. Autre exemple qui spécifie les pratiques : les transports collectifs et gratuits. Les adolescents venant de SEGPA utilisaient les transports scolaires ou les bus urbains. Ils étaient mis dans une situation de savoir faire. L'admission à l'institut inverse les habitudes. Les adolescents sont pris en charge et ils n'ont plus à mobiliser leurs compétences.

Les pratiques spécifiques de déplacements collectifs dans les centres urbains, pour faire des courses par exemple, particularisent également les adolescents vis-à-vis de l'environnement. Il suffit qu'un adolescent adopte une attitude inadaptée pour que ce soit l'ensemble du groupe qui soit perçu comme ayant cette attitude. Ceux-ci l'expriment et ils sont les premiers à réagir lorsqu'un adolescent adopte un tel comportement. Autant d'éléments banalisés dans la vie quotidienne, mais qui dévalorisent les adolescents dans le regard d'autrui. Les attributs négatifs se majorent et conduisent les adolescents à intérioriser la fragilité de leur image sociale.

2.2.2. L'admission à l'institution comme premier facteur de déstabilisation

Les adolescents à l'admission sont tous porteurs d'identités qu'ils se sont forgées dans leur histoire de vie. L'installation dans un nouveau dispositif implique de réajuster ces identités. La rencontre avec des adolescents plus handicapés rend ces questions plus aiguës. L'identité personnelle peut se définir comme l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle même. C'est ce qui permet de rester le même, de se réaliser et de devenir soi-même, dans une société et une culture données.

²² ROCHER Guy, Introduction à la sociologie générale, tome 2, L'organisation sociale, Seuil, collection Points, Paris, 1968.

²³ PERCHERON Alain, L'univers politique des enfants, Colin, Paris, 1974.

P. TAP²⁴ repère six caractéristiques impliquées dans la construction et dynamique de l'identité :

- la continuité : rester identique, ou au moins semblable à soi-même au fil du temps.
- l'unité : avoir une représentation plus ou moins structurée, plus ou moins stable, de soi-même et que les autres se font de la personne,
- l'unicité : avoir le sentiment d'être original, de se vouloir différent, au point de se percevoir unique,
- la diversité : correspond au fait que nous soyons plusieurs personnages en une même personne,
- la réalisation de soi par l'action : nous sommes ce que nous faisons, devenir soi-même à travers des activités.
- l'estime de soi : besoin de développer un sentiment de valeur personnelle, en soi, à ses propres yeux, aux yeux d'autrui.

Ces différents éléments constitutifs de la personnalité sont parfois malmenés par les échecs et les ruptures, par la dévalorisation que renvoient les autres ou que les individus s'attribuent à eux-mêmes. Certains aspects de l'identité peuvent se trouver en conflit avec d'autres et obligent les individus à cloisonner leur vie.

Les adolescents vivent des ruptures à leur arrivée à l'institut. Il n'y a pas continuité entre leurs appartenances antérieures et celle, nouvelle qui leur est imposée. Issus de SEGPA, ils étaient intégrés dans un collège. Issus de l'éducation spéciale, ils étaient avec d'autres adolescents qu'ils considéraient comme leurs pairs. Ils partagent maintenant une institution avec des personnes qu'ils désignent comme handicapées. En se comparant avec des jeunes déficients moyens-sévères, les "gogols" comme ils nomment, ils se disent différents, mais n'échappent pas à l'idée qu'ils vivent dans la même institution. Ils ne sont plus très sûrs d'être si différents. Ils redoutent le regard des autres (famille, environnement) Ils vont dans une école pour handicapés avec tous les attributs négatifs qui connotent cette désignation.

Les caractéristiques du dispositif (ateliers vétustes, outillage professionnel en voie d'obsolescence, activités plus occupationnelles que productrices, économie interne), font que la réalisation de soi par l'action peut être dépréciée ou tout du moins limitée à quelques activités qu'il est difficile de valoriser auprès des autres.

La prise en charge uniformisée ne vient pas renforcer l'idée qu'ils sont uniques. Toujours par comparaison, ils constatent la similarité des programmes proposés sur les deux sections.

Ces différents éléments se majorent et contribuent à leur renvoyer une image d'eux-mêmes négative. "L'estime de soi est déterminée par plusieurs facteurs : les ambitions, l'approbation

²⁴ TAP Pierre, Marquer sa différence, entretien dans le revue Sciences Humaines, n°15 (hors série), décembre 1996 - Janvier 1997.

sociale et la confiance en notre pouvoir”, G-N. FISCHER²⁵. L’ambition manifestée par les adolescents est souvent jugée irréaliste et hors de propos avec leur condition de personnes en difficulté intellectuelle. L’approbation sociale provient essentiellement de l’opinion que les autres ont de nous. Si les professionnels adoptent une politique prudente dans les choix d’avenir, s’ils ne misent pas sur leur capacité d’adaptation, ils insécurisent les adolescents quant à leurs potentialités et invalident leurs capacités. De même, leur faible niveau d’implication dans leur projet limite le sentiment de pouvoir maîtriser leur avenir.

A ce stade, il est important de rappeler ce que G-H. MEAD²⁶ a nommé les “ autrui significatifs ”. La famille, les institutions (au sens large du terme), les pairs constituent les “ autrui significatifs ”. Cet auteur a introduit cette notion pour développer plus avant la théorie de la construction identitaire sociale. Ces autrui sont des proches (la famille pour l’enfant) puis, au fur et à mesure des étapes de maturité, la communauté, les pairs, le groupe, les institutions. Ils sont aussi des agents socialisateurs qui interviennent dans les différentes étapes de la vie et influent sur la construction identitaire par le moyen de l’identification et l’apprentissage de rôles. Ils aident ainsi à l’appropriation d’attitudes socialement légitimes qui confortent l’individu dans son appartenance sociale. Cette forme de reconnaissance implique que l’individu ne soit pas seulement un membre passif du groupe ayant intériorisé ses “ valeurs générales ”, mais un acteur y remplissant un rôle utile et reconnu. Cet aspect de l’identité est basé essentiellement sur l’approbation sociale. Les éducateurs, les instituteurs, les professionnels sont des autrui significatifs pour l’adolescent. Cette notion est proche de celle de “ pourvoyeurs d’orientation ” développée par M. KUHN²⁷. Elle désigne la personne ou le groupe auquel l’individu est le plus attaché émotionnellement, qui lui fournit des catégories fondamentales de perception du monde, en particulier de soi-même et de ses partenaires. Pour cet auteur, ce sont les évaluations des partenaires immédiats qui, dans certaines situations de collaboration à des tâches concrètes, deviennent importantes pour un acteur. Cette dimension nous indique que les professionnels référents ont un rôle éminemment important. Si ces derniers mettent davantage l’accent sur les déficits de la personne que ses potentialités, il y a le risque que les adolescents se construisent une image d’eux-mêmes dévalorisée.

Dans le contexte de l’institut, les conditions proposées aux adolescents sont donc peu propices à les rasséréner dans leur sentiment identitaire. Ils ont alors à construire des stratégies pour se préserver une identité cohérente et acceptable.

²⁵ FISCHER Gustave-Nicolas, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociales, Dunod, Paris 1987.

²⁶ MEAD George Herbert , L’esprit, le soi et la société, P.U.F., Paris. 1963.

²⁷ KUHN M, Refence group reconsidered, In Manis and Metzger, Symbolic interaction. cité dans L’interactionnisme symbolique, Presse Universitaires de Rennes, Rennes, 1994.

2.2.3. Les stratégies identitaires nécessaires et contraintes

L'identité oscille entre la similitude et la différence. Elle se construit dans un double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux. " Il n'est d'identité que personnelle et sociale, indissolublement, effort constant d'unification, d'intégration et d'harmonisation, aussitôt démenti et toujours recommencé ; effort constant de différenciation, d'affirmation et de singularisation, aussitôt limité par la tentative inverse d'affiliation, d'appartenance, et d'identification, en relation ou non avec la coaction ou la convivialité ", P. TAP²⁸.

Les adolescents se sentent menacés dans leur différence et singularité. Ils développent alors des stratégies identitaires²⁹. Stratégies au sens où les individus ont une certaine capacité d'action sur leurs choix, une marge de manoeuvre. " Tactiquement, les acteurs vont réagir en fonction de la représentation qu'ils se font de ce qui est mis en cause dans la situation, des enjeux et des finalités perçues, mais également en fonction de l'état du système dans lequel ils sont impliqués et qui fait peser sur eux une pression constante à agir dans tel ou tel sens ", J. KASTERSZTEIN³⁰.

Nous avons relevé ici quelques stratégies développées :

la différenciation : l'auteur précite³¹ la définit comme " une démarche qui vise à prendre activement une place singulière en adoptant une stratégie de distinction ou d'évitement. Les individus aspirent à un autre statut plus valorisant ". Les adolescents revendiquent une place spécifique, ils marquent leur différence. Ils doivent sans cesse veiller à ne pas se dissoudre dans leur environnement (l'institut), créer de la différence, mais en même temps ne pas aller trop loin, ne pas se faire exclure. Ils mettent à distance les autres adolescents en qui ils ne se reconnaissent pas. Ils contestent leur place, ou tout au moins revendiquent une autre place. Ils utilisent souvent l'argument du stage : " je veux faire un stage en entreprise, je ne vais pas avec les autres " - " est-ce que j'ai une tête à aller en CAT ? Je n'ai pas envie d'y aller ". Ces mêmes adolescents s'absentent lors de rencontres exceptionnelles qui réunissent les deux SIPFPRO. Ils contestent souvent les règles de vie et sont prompts à dénoncer les injustices perçues. Ces attitudes ou contestations sont souvent mal perçues par les équipes qui voient dans ces manifestations des actes d'indiscipline et les professionnels insistent d'autant plus sur l'idée qu'ils doivent faire leurs preuves avant de s'engager à l'extérieur. Il y a la crainte qu'ils pourraient adopter ce type d'attitudes dans une entreprise. Si l'on observe ces comportements sous l'angle d'une recherche de singularité, nous pourrions, au contraire, déduire que cette stratégie est à préserver. En effet, elle est génératrice d'une dynamique.

²⁸ TAP Pierre, Identités collectives et changement sociaux, tome 2, Actes du Colloque, Privat, Toulouse, 1980.

²⁹ Voir annexe 4 : les différentes stratégies identitaires face à l'assignation du handicap.

³⁰ KASTERSZTEIN Joseph, Les stratégies identitaires des acteurs sociaux, approche dynamique des finalités dans l'ouvrage collectif " Les stratégies identitaires ", P.U.F., Paris, mai 1990.

³¹ KASTERSZTEIN Joseph, Op. cit.,

la rupture : forme extrême de différenciation, les adolescents quittent l'institut. Ils ne supportent pas l'image qui leur est accolée. Ils rejettent le dispositif. Son acceptation n'est pas possible car elle est source d'un trop grand dommage identitaire. Nous pouvons considérer que ces adolescents n'ont pas trouvé de quoi alimenter leur désir de se démarquer. Leur appartenance antérieure les situait dans le milieu ordinaire et cette dimension n'a pas été prise en compte dans les réponses institutionnelles.

D'autres stratégies sont proches de l'assimilation. " Appartenir à une culture, une nation, un groupe implique que l'on soit reconnu comme semblable aux autres sur quelques caractéristiques jugées essentielles, mais rarement explicitées. L'enfant, par la méthode d'essais et d'erreurs, apprend et intériorise les normes qui régissent les interactions et les rapports sociaux. Il en appréhende les limites grâce aux sanctions, se forge peu à peu un corpus des bons et des mauvais comportements et en infère des valeurs. Cette très forte pression au respect des règles spécifiques à un système social accroît l'intensité du sentiment d'appartenance ", J. KASTERSZTEIN³². Les adolescents définissent des objectifs qui leur permettront de prouver leur appartenance à l'institut. Plusieurs stratégies sont possibles :

la conformation : Les adolescents évaluent le dispositif et adoptent des attitudes jugées conformes. L'acceptation plus ou moins résignée du groupe d'appartenance débouche sur la recherche d'un statut valorisant de compensation. Entre les tensions internes et les comportements externes (ce qu'ils donnent à voir), il peut exister des contradictions qui engendrent des tensions. Certains adolescents participent bien aux différentes propositions mais laissent entendre qu'ils ne souhaitent pas que l'on dise qu'ils sont à l'IME. Cette stratégie est souvent encouragée par les professionnels : l'attitude qui consiste à aider un jeune en fauteuil roulant est remarquée et approuvée, les adultes y voient un comportement social adapté. De même, un adolescent qui fait respecter les consignes dans les transports sera approuvé dans son action. Cette position est ouverte, l'individu montre qu'il s'adapte, il n'est pas résigné pour autant. Un soutien vigilant des professionnels permet d'infléchir les orientations, rien n'est fixé, la dynamique d'insertion en milieu ordinaire n'est pas éteinte mais en veille.

l'installation : les adolescents acceptent la désignation du handicap et " vivent avec ". Ils ne questionnent plus leur statut et réduisent ainsi les sources de tensions internes. La dynamique personnelle est réduite et ils se laissent porter par le dispositif. Ils peuvent projeter par avance une place dans le dispositif spécialisé. Revendicatifs d'une différence, ils ont, avec le temps, revu leurs ambitions et l'idée d'une coexistence au travail ou en foyer avec d'autres, ne leur pose plus problème. Ils vivent positivement leur place à l'institut : " ce n'est pas parce que nous sommes en IME et que nous n'aurons pas le " BAC " que notre vie est foutue " et revendiquent leur choix

³² KASTERSZTEIN Joseph, Op. cit.,

d'avenir : “ j’ai une cousine au CAT, elle se plaît à son boulot... ” - “ quand je serai au CAT, est-ce que je pourrais choisir mon atelier ? ”.

Ces différents positionnements s’observent sur le terrain, mais peuvent connaître quelques variantes. De même, les adolescents oscillent entre différentes stratégies au cours de leur cursus. Ils disent ainsi leur perception de leur place actuelle et future. Celle-ci est fortement conditionnée par leur environnement. Ces stratégies indiquent que la tension identitaire s’exerce dans des rapports : image de soi/image pour autrui, groupe d’appartenance antérieur/groupe d’appartenance actuel. Les positions sont fragiles et se construisent pas à pas. Un échec, un stage raté, un malentendu persistant avec un adulte référent, et les choix sont remis en cause. Mais ce qui pose problème, au delà de la composante personnelle, c’est le constat qu’une majorité d’adolescents passe d’une recherche de différenciation à une situation d’installation. L’effet de filière trouve là à se réaliser. Les aspirations et affirmations de départ : “ je veux travailler dans le milieu normal ”, se transforment par des aspirations modifiées et des renoncements : “ j’irai en CAT ”.

2.2.4. Entre milieu protégé et milieu ordinaire, la question de l’appartenance et de la référence

Les stratégies identitaires décrites sont l’expression de la tension ressentie des adolescents entre l’identité pour soi et l’identité pour autrui. Leur identité personnelle est corrélative d’autrui et de sa reconnaissance. Dans la situation, on leur attribue le qualificatif déprécié de “ handicapé mental ”. Pour s’en démarquer, il leur faut trouver des appartenances plus valorisantes. Quelques adolescents se défendent tout au long de leur parcours et cherchent des issues possibles. D’autres trouvent des compromis, ils créent un clivage entre leurs différentes appartenances : le milieu de vie ordinaire (famille, vie de quartier) et leur vie à l’institut. D’autres encore trouvent bénéfice à leur statut et ne le remettent pas en cause. C’est par exemple le cas d’une jeune femme sortant de SEGPA qui disait que, finalement, elle se trouvait mieux à l’institut qu’en SEGPA où les autres se moquaient d’elle. Mais entre les appartenances actuelles et les appartenances futures, il y a un espace à gérer. L’appartenance s’éprouve au quotidien et le milieu “ clos ” de l’institut est peu propice à découvrir d’autres groupes sociaux possibles. La constitution de son identité s’élabore dans ses groupes d’appartenance (ceux où je vis, dont je suis membre), mais aussi dans un rapport d’identification à des groupes de référence (ceux que je souhaite intégrer). Un groupe de référence est un modèle dont on aspire à prendre les normes, les valeurs, les opinions et les modèles de conduite. Il peut constituer un facteur important de motivation. Il n’est pas rare d’entendre les adolescents énoncer qu’ils veulent être basketteurs professionnels, bouchers ou chauffeurs de taxi. Quelque soit la consistance de leurs choix, ils disent ainsi leurs aspirations à intégrer un corps de métiers et les valeurs qui s’y rattachent.

Chaque individu est amené au cours de sa vie à connaître plusieurs groupes de référence, souvent incarnés par une personne qui compte plus que les autres. En fonction de ces référents, nous avons plusieurs identités. G-N. FISCHER³³ rappelle que l'influence du groupe de référence se fait au travers de deux mécanismes : la comparaison sociale et l'influence normative. “ La notion de comparaison sociale établit que les individus évaluent en permanence leurs opinions en les situant par rapport aux comportements d'autrui, car chacun cherche à être reconnu par les autres dans ce qu'il fait. Le groupe de référence prend une valeur normative, d'une part parce que nous désirons nous joindre à lui, et d'autre part parce qu'il exerce un contrôle social sur nous ”. Cela veut dire également qu'il faut expérimenter plusieurs groupes sociaux et professionnels pour élargir son horizon. Nous constatons que les adolescents accueillis, de par leurs conditions socio-culturelles, ont des espaces limités d'expérimentation de ces groupes. Plus ils s'installent, plus il leur est difficile d'envisager des ailleurs possibles. C'est une des fonctions des stages de faire découvrir d'autres milieux. Mais si ceux ci ne sont pas adaptés (nature, graduation, qualité de l'accueil, exigences techniques et relationnelles), ils mettront l'adolescent en échec et le conforteront dans le choix d'un statut protégé. Le milieu ordinaire de vie deviendra un horizon plus ou moins inaccessible. Nous pouvons considérer que les phénomènes de démotivation en cours de cursus sont la résultante d'une difficulté à se projeter avec un minimum de sécurité identitaire dans le milieu ordinaire.

2.2.5. La dynamique identitaire et le projet d'insertion

Vouloir intégrer un groupe ou un milieu professionnel suppose d'en avoir une représentation plus ou moins structurée. L'aspiration se construit déjà sur une projection du rôle qu'on souhaite y tenir. A défaut de toute anticipation, le projet d'insertion risque tout simplement de ne jamais émerger. Pour les adolescents déficients légers, il y a souvent une difficulté à aborder de façon réaliste ou à connaître tout simplement les champs professionnels et sociaux. Ce défaut de perception est souvent lié aux représentations même du milieu familial. Nous avons noté que plusieurs familles étaient en grande difficulté sociale et exclues du monde du travail. Les revirements parfois observés d'adolescents qui finissent par renoncer à l'accès au milieu ordinaire, alors que leurs prédispositions sociales et techniques laissaient espérer une insertion, sont parfois à rechercher de ce côté. Une jeune femme de l'institut disait qu'elle voulait travailler auprès de personnes âgées. Lors d'un entretien, sa mère nous a dit que c'était également ce qu'elle aurait voulu faire mais qu'elle n'avait pu y parvenir. Dans le même temps, elle invalidait point par point toutes les observations favorables énoncées par les éducateurs et insistait sur l'irresponsabilité de sa fille. N'y avait-il pas là un interdit parental à ce que la fille réussisse là où la mère avait échoué ? Il peut y avoir un conflit de valeurs entre l'issue proposée et l'histoire familiale. Ces positionnements sont

³³ FISCHER Gustave-Nicolas, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociales, Dunod, Paris 1987.
André HAURY - Mémoire de l'Ecole Nationale de la Santé Publique - 2000

souvent repérables lors de la constitution des dossiers COTOREP. Si les attentes de l'entourage sont négatives, la personne est alors susceptible d'agir de même et d'adopter un rôle négatif. Il y a donc un travail d'élaboration à mener auprès du jeune et de sa famille. Si la famille pose des réserves, le jeune est pris dans un conflit de loyauté et le projet a peu de chance d'aboutir ou de durer.

Du point de vue du jeune, seule l'expérimentation permettra d'éprouver son degré d'appartenance. Il faut que l'identité soit acceptée, ou mieux, revendiquée, également soutenue par la famille. " A terme, une personne peut remplir certains rôles sociaux, soit parce qu'elle les a choisis, soit parce que d'autres personnes l'ont placée dans ces rôles. Ces deux manières d'adopter des rôles sociaux - par choix, ou par obligation - sont généralement apparentées en ce sens que si une personne entre avec confiance et compétence dans un rôle par choix et qu'elle l'assume ensuite efficacement, l'entourage lui reconnaîtra ce rôle. De même, si d'autres personnes transmettent à un individu de fortes attentes et messages, tous renforcés par des encouragements qui lui indiquent qu'il devrait occuper tel rôle particulier, il risque alors de pouvoir assumer typiquement le rôle attendu. Ainsi, l'imposition d'un rôle peut conduire au choix de ce rôle. Et que l'on soit entré dans un rôle initialement par choix ou par obligation, plus on joue ce rôle, plus il peut s'insérer dans l'identité de la personne et plus celle-ci s'affirme dans ce rôle ", W. WOLFENBERGER³⁴.

La seule perspective de mise en situation de travail, telle qu'elle est pratiquée à l'IME, ne permet pas d'indiquer précisément les attentes de rôles. Il est donc difficile à l'adolescent de construire un projet.

La motivation naît d'un parcours argumenté et discuté avec l'adolescent. Nul ne peut se projeter dans une multitude de métiers ou corps de métiers puisque ceux-ci véhiculent des valeurs et représentations sans lien entre elles. L'identité est un processus qui demande maturation et donc ne peut se satisfaire d'une juxtaposition d'expériences trop différentes. A un autre niveau, associer construction identitaire et projet d'insertion permet d'éviter l'écueil du projet " clé en main " pour l'autre. Cette approche invite à s'arrêter avec le jeune et accompagner pas à pas son projet en lui permettant ainsi de tenir une place d'acteur qui lui fait souvent structurellement défaut.

Conclusion : la construction identitaire est un phénomène dynamique qui implique une interaction incessante entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, entre l'identité passée et l'identité visée, entre l'identité revendiquée et l'identité reconnue. Pour des adolescents fragilisés par l'étiquetage de " handicapé mental ", cette construction va s'avérer une source de tension particulièrement importante. Entre une image " idéale " d'eux-mêmes qui tend à estomper leurs difficultés, et une image péjorative attribuée par d'autres, ils ont à restaurer une identité acceptable, cohérente. L'appartenance sociale ultérieure trouve à s'exprimer sur la nature de l'issue, milieu de

vie protégé ou milieu de vie ordinaire. En fonction de leur personnalité, de leur entourage, de leurs expériences successives, ils mettent en jeu des stratégies qui indiquent la nature de leur engagement. Cette période sensible suppose attention et soutien de la part des professionnels, car il leur appartient de guider et d'orienter les adolescents en fonction des étapes de maturation. Pourvoyeurs d'orientation comme la famille, ils auront à structurer des parcours d'insertion adaptés.

Pour que ce soutien s'exerce, il est nécessaire d'abord de renforcer la confiance et l'estime de soi des adolescents. Puis, il faut mettre en perspective des groupes de référence (si les groupes d'appartenances actuels ne soutiennent pas suffisamment une identité positive). Pour que la dynamique identitaire puisse trouver matière à se construire, il lui faut des perspectives. Ensuite, il faudra donner à l'adolescent les clés d'accès aux milieux choisis.

2.3. LE PROJET D'INSERTION

2.3.1. Quelle conception du projet d'insertion ?

Le projet individuel et le projet d'insertion concourent à une même logique. Le projet d'insertion est d'abord celui du jeune, il est un point particulier du projet individualisé. Il vient se placer comme une étape supplémentaire dans la maturation de l'adolescent.

Le projet d'insertion est d'abord une réponse globale. Il met en perspective un projet de vie. Il s'agit de créer les conditions où les personnes s'investissent et produisent du changement. Le projet d'insertion implique de sortir de la dichotomie entre ceux qui éduquent et ceux qui sont éduqués. La prise en compte de la composante identitaire nous renvoie au rôle primordial de l'intéressé lui-même. “ La nécessité d'une insertion sociale et professionnelle repose avant tout sur la coopération entre le formateur et la personne handicapée qui, elle même ne peut s'appuyer que sur le débat ” M. MAUDINET³⁵. Ce débat implique nécessairement les milieux professionnels et sociaux visés. Pour cet auteur, les personnes en situation d'exclusion sociale et professionnelle sont celles qui ne parviennent plus à maîtriser et à construire leur propre expérience. C'est par l'intermédiaire du débat, du conflit, que celles-ci pourront se remettre en chemin. Cette conception nous intéresse dans le sens où elle met en exergue la nécessaire appropriation par l'adolescent de sa destinée. Cela l'oblige à travailler la question de son identité, de son statut de personne handicapée.

Nous avons montré l'importance de la famille dans les choix d'appartenance. Dans la population étudiée, les repères d'identification sont souvent instables ou fortement rivés à l'environnement familial. Si le projet d'insertion ne correspond pas aux idéaux de la famille (contextes idéologiques érigées en valeurs de référence pour l'adolescent, liens de dépendance vis-à-vis de la société,

³⁴ WOLFENBERGER Wolf. Op. cit.,

³⁵ MAUDINET Marc, Formation et pratiques de formation destinée aux personnes handicapées : enjeux, effets et

chômage, assistance....), des problèmes de loyauté risquent d'annuler les perspectives. Les liens d'appartenance ne sont pas acquis mais supposent un travail d'élaboration conjoint pour l'adolescent et son entourage qu'il y a lieu de prendre en compte. La rencontre avec la famille doit donc ponctuer le parcours et permettre, au-delà de l'échange d'informations, de situer clairement leur position. Il faut faire en sorte que le projet soit un projet partagé et non imposé.

La notion de projet d'insertion a du sens si la personne concernée pense pouvoir agir par elle-même. " Mais, il n'en va pas de même lorsque le sujet pense que son orientation ne dépend pas de ce qu'il peut faire, et que finalement, elle lui sera imposée par les enseignants ", M. HUTEAU³⁶. Faute d'une méthodologie construite et partagée dans l'institution, le projet d'insertion revient trop souvent à l'imposer plus ou moins complètement à l'adolescent. Ainsi proposé, il est souvent limitatif car trois facteurs sont absents du cadre d'une négociation :

- l'évaluation des potentialités de l'adolescent manque de formalisation, il n'y a pas de référentiel commun entre les différents professionnels concernés,
- les adolescents et les professionnels ont une faible connaissance des métiers, cette difficulté réduit pour chacun les champs du possible,
- la dimension identitaire dans les processus d'insertion n'est pas prise en considération.

Il n'y a pas de projet d'insertion transposable. Chaque parcours aura sa propre réalité. Le lien de transaction est unique entre un (des) professionnel(s) référent(s) et un adolescent et sa famille. Cela implique dans son fondement de considérer chaque adolescent comme capable d'infléchir son avenir. Cela s'oppose au déterminisme et à la fatalité (la notion de déficit).

Pour travailler de façon réaliste et opérationnelle, le projet doit être fixé dans le temps (pas d'échéance trop longue compte tenu des difficultés d'abstraction des adolescents), précis (il est déterminé un objectif et non plusieurs), évaluable au-delà de la sanction (si l'objectif n'est pas atteint, il y a lieu d'aménager).

L'évaluation doit être formalisée, les protocoles préalables sont discutés avec l'adolescent et le milieu accueillant (entreprise, hébergement, professionnel, adolescent, famille). Nous dépassons le simple cadre de la grille d'évaluation qui est trop souvent réducteur et ne laisse pas de place à ce qui s'est passé réellement pour l'adolescent. La tension identitaire, qui se joue à chaque fois que l'on éprouve une autre réalité sociale, ne peut s'apprécier dans des schémas trop codifiés. Enfin, il est nécessaire d'agrégier les différentes expériences et d'en rendre compte. Un parcours d'insertion est fait de plusieurs propositions qui s'interpénètrent, se contredisent, se majorent.

conséquences, CTNERHI, dossier professionnel n°4, n°19 du 11 mai 1999.

³⁶ HUTEAU Michel, Les projets d'orientation des jeunes, Approche psychologique, dans Le Projet, un défi nécessaire face à une société sans projet, ouvrage collectif par le Laboratoire de recherche opératoire en psychologie et sciences sociales, L'Harmattan, collection logiques sociales, Paris, 1992.

2.3.2. Quelle insertion ? Avec quel statut ?

Si nous avons axé notre propos sur le milieu ordinaire, il n'en demeure pas moins que rejoindre le milieu protégé constitue également une insertion. En voulant compenser les effets de structure qui tendent actuellement à donner une prédominance au milieu protégé, nous risquons de tomber dans une systématisation inverse qui déprécierait ce même secteur. Tous les adolescents ne peuvent intégrer le milieu ordinaire et se conformer à ses exigences. Certains doivent bénéficier d'un accompagnement éducatif continu. Le milieu protégé offre une palette de structures de travail qui va de l'atelier collectif en intra-muros aux mises à disposition dans des entreprises en passant par des intégrations d'équipe dans le milieu productif ordinaire, mais aussi de l'hébergement collectif à l'hébergement individuel (variété de réponses en partie démentie par la rareté actuelle des places de travail et d'hébergement dans les CAT environnants). L'orientation vers un CAT et/ou un hébergement peut constituer un objectif stimulant servant de support à un projet d'insertion. Par contre, le CAT est associé à un travail et non à un métier. Cette distinction est importante car l'identification au travail ou à un métier n'a pas la même valeur ni la même précision quant au projet d'avenir. Le premier constitue un accès à un statut d'adulte, le second fait précisément référence à un champ professionnel reconnu.

Le passage à l'âge adulte suppose d'établir la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé. L'insertion en milieu ordinaire de travail ne peut s'envisager sans cette reconnaissance. En dehors de toute autre considération, les avantages financiers (réduction de charges sociales), les aides à l'emploi (primes à l'embauche) permettent d'encourager le recrutement d'adultes handicapés. Le marché de l'emploi est fortement concurrentiel et seules des incitations fortes auprès des entreprises permettent de lever les obstacles. Cette reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé vient réactiver la question identitaire. A l'expérience, ce débat est moins douloureux que lors de l'admission. Nous pouvons penser, qu'ayant des perspectives d'insertion en milieu ordinaire, ils acceptent l'attribut "handicapé" comme soutien nécessaire. Enfin, l'insertion, c'est aussi la question de l'habitat, de la vie dans son quartier, de la vie en collectivité, en couple, seul. Si les prérogatives sont d'abord celles du jeune et de son milieu familial, nous ne devons pas ignorer l'importance de la vie sociale. Avoir un travail, avoir un appartement, une vie de couple comme tout un chacun, sont des aspirations légitimes. Il faut pouvoir les entendre quand elles s'expriment, les faire émerger quand elles ne se disent pas et les relayer dans les rencontres avec les parents. L'expérience montre que nombre d'adolescents n'osent pas discuter de ces sujets avec leurs parents. Ils repoussent à plus tard. Et cet aspect renvoie à l'articulation "statut d'enfant handicapé" et possible "statut de jeune adulte autonome". Bien souvent, cette difficulté à formuler des projets tient à une installation dans un statut d'enfant permanent et/ou un conflit de loyauté vis-à-vis de ses parents. Il appartient aux professionnels d'écouter les adolescents sur leurs

représentations d'avenir et de les aider à énoncer. Une médiation avec les parents est souvent utile car elle permet de révéler pour chacun des acteurs les positions subjectives. Quelques parents n'osent pas imaginer leur enfant hors du domicile parental et le fait de poser la question de la vie sociale permet de faire bouger les positions.

2.3.3. L'insertion en milieu ordinaire : les facteurs favorisants et la compétence

L'insertion professionnelle s'appuie sur plusieurs critères :

- une motivation pour envisager le changement,
- un comportement susceptible de se normaliser,
- des possibilités d'acquisitions et des capacités à suivre un rythme de travail,
- les acquis scolaires de base. Le niveau scolaire de l'adolescent est un élément important mais pas forcément déterminant,
- les pré-requis techniques. Les adolescents doivent maîtriser des compétences de travail transversales. La perception du déroulement logique des tâches, l'acquisition et le respect des normes de sécurité sont les minima requis pour accéder à des démarches de travail plus complètes,
- une autonomie de vie quotidienne. La capacité à se déplacer, respecter les horaires.

Les adolescents, du fait de leurs difficultés, sont rarement en possession de ces différents éléments. Certaines compétences sont plus importantes que d'autres et conditionnent les pronostics et la fiabilité de l'insertion. Un adolescent possédant les compétences techniques et scolaires de base ne pourra prétendre s'insérer si ses comportements ou sa communication déroutent trop les membres du milieu accueillant. Par contre, une faiblesse technique sera moins préjudiciable car les systèmes de compensation existent. A l'expérience, la tolérance s'exerce plus sur les manques cognitifs que sur les défauts de socialisation. De même, les adolescents peuvent ne pas posséder certaines capacités ou faiblement, mais dans ce contexte, c'est la nature du milieu accueillant qui détermine leur importance ou pas. Seule l'immersion dans les milieux professionnels permet de valider l'importance de tel ou tel critère.

Cette énumération (non exhaustive) montre bien que certaines compétences dépendent étroitement du jeune, d'autres de la nature des milieux d'accueil, et plus exactement d'une rencontre.

Nous rejoignons là une conception de la compétence développée par C. EVERAERE³⁷ : “ plutôt que de proposer une énième définition du terme, nous préférons mettre l'accent sur le fait que la compétence émerge à la rencontre hypothétique, instable et donc fragile entre, d'un côté des propriétés individuelles, et de l'autre une situation de travail³⁸ :

- la compétence dépasse largement la seule qualification de l'individu. Elle englobe l'expérience vécue et mémorisée par l'individu, de même qu'elle induit une démarche constamment orientée

³⁷ EVERAERE Christophe, Emploi, travail et efficacité de l'entreprise : les effets pervers de la flexibilité quantitative, Revue française de gestion, Juin, Juillet, Août 1999.

vers l'amélioration des processus. La compétence est donc spécifique à celui qui la détient et se trouve à l'état de potentiel, lequel peut évoluer dans le moyen terme et varier également au jour le jour...,

- la situation de travail dépasse largement le seul poste de travail. Le cumul des paramètres caractéristiques d'une situation de travail (équipement, latitude disponible et/ou requise dans l'ordonnancement des tâches, conditions physiques, mentales, réglementaires, relationnelles, conditions culturelles d'intégration et de socialisation...) rend chacune d'elles spécifique ou singulière.... La situation de travail comporte donc de nombreuses contingences et incertitudes qui ne permettent pas de la circonscrire entièrement à l'avance dans tous ses paramètres et ses difficultés...,

- si la compétence appartient en propre à un individu, elle n'existe pas dans l'absolu. Elle ne peut se matérialiser que dans la confrontation à une situation réelle ”.

Cette approche nous intéresse dans la mesure où elle relativise la compétence idéale à développer par l'adolescent pour s'insérer dans une situation de travail. Elle situe bien l'adéquation individu - travail dans une norme relative, toujours incertaine et indécidable à l'avance. La compétence est donc virtuelle tant qu'elle n'est pas révélée en situation. Il en découle que le schéma adopté actuellement par l'institut n'est pas pertinent puisqu'il prive les adolescents de cette expérimentation.

2.3.4. Insertion et identité professionnelle

En lien avec la construction identitaire, nous pouvons dire qu'insérer un adolescent, c'est le référer à une catégorie sociale et à ses valeurs. C'est transmettre un système de pensée et de conduite. La formation doit viser à spécifier un ensemble de règles, de normes, de croyances, de valeurs et d'exigences communément admises et auxquelles l'adolescent est tenu de se conformer pour obtenir la reconnaissance et la légitimité du corps professionnel qu'il intègre. C'est donc en grande partie le milieu accueillant qui enseigne ses propres règles. Nous citerons R. ROTH³⁹ : “ l'identité professionnelle est à considérer comme le fruit d'un apprentissage qui lui dit non seulement “ qui il est ”, mais également “ qui il doit être et la conduite que l'on attend de lui ” ”. Cette connaissance du milieu intégrateur passe par ce qu'on appelle une “ socialisation anticipatrice ”. Cette notion renvoie à celle du groupe de référence. L'individu aspire à ressembler aux membres d'un groupe (professionnel ou autre) et s'y faire reconnaître. Pour cela, il intègre par avance les valeurs et modèles culturels de ce groupe. Dans un lien d'appartenance, il tissera ensuite, ce que nomme l'auteur précité⁴⁰, “ des liens de solidarité tels qu'ils s'expriment à travers ce que l'on appelle

³⁸ Voir annexe 5 : schéma d'après Christophe EVERAERE, “ La compétence en question ”.

³⁹ ROTH René, Déficience et Professionnalisation, communication à Metz lors d'une journée d'information et d'échanges, organisée par l'OCTAPEH, 1998.

⁴⁰ ROTH René, Op. cit.,

“ l’esprit de corps ”, “ l’esprit d’équipe ”, “ l’esprit maison ””. Un projet d’insertion aboutit favorablement lorsque le jeune a pu anticiper les valeurs et les codes, et qu’il remplit un rôle utile (on ne fait pas semblant). Pour que ce phénomène d’appropriation fonctionne, il ne faut pas qu’il y ait un conflit trop important entre les valeurs antérieures, les valeurs nouvelles et les valeurs proposées. Il faut qu’il y ait sentiment de continuité ou de discontinuité positive. Une rupture trop radicale, et l’identité de l’individu serait déstabilisée. Changer d’appartenance, c’est aussi réaménager sa place au sein de la famille, de l’IME, de l’environnement social, et se poser la question de son lien de dépendance et d’interdépendance. C’est donc une étape de maturité et celle-ci ne se construit pas pour tous les adolescents en même temps. Les échecs lors des stages, hors de tout manque technique, sont à rechercher notamment de ce côté.

Conclusion : l’institution, en tant que modèle “ fermé ”, n’est pas en mesure de répondre aux besoins des adolescents accueillis. Les réponses actuelles s’appuient sur une conception très protectrice de la personne. Il en découle des insatisfactions des adolescents et des professionnels. Le projet institutionnel, en tant que référentiel ne permet pas actuellement d’orienter différemment l’action. Le projet individuel marque l’absence d’une réelle participation des usagers et de leurs familles. Le rapport distancié d’avec le milieu ordinaire contrarie l’évolution identitaire des adolescents. En l’absence de perspectives stimulantes, ils sont plus ou moins contraints d’adopter les normes et valeurs de l’institut et se réfugient dans un processus de renonciation décalé de leurs aspirations initiales. Cette distance d’avec le milieu ordinaire est accentuée par un parcours insuffisamment ponctué par des périodes de confrontation avec ce milieu. Déjà peu sûrs de leur valeur et place dans la société, ils intègrent peu à peu l’idée que l’issue vers le milieu protégé leur est mieux adaptée.

Il faut chercher à valoriser les rôles sociaux et professionnels des adolescents. Cette démarche suppose une réelle rupture d’avec les modèles actuels qui privilégient le collectif sur l’individu, l’autosuffisance sur le partenariat. Il nous faut promouvoir une éducation basée sur l’alternance entre l’institut, lieu d’ancrage initial, et les dispositifs de droit commun. Le jeune “ vient de et va vers... ”.

A partir d’une évaluation régulière, l’alternance permet de mesurer avec les adolescents, les attendus du milieu ordinaire, de reformuler les apprentissages nécessaires à l’interne. En s’appuyant sur les compétences extérieures, nous offrons des perspectives d’avenir ouvertes et sortons d’une logique de filière.

Cette démarche permet d’atténuer les problèmes liés à l’effet “ stigmatisation ”. La tension identitaire trouve à se recentrer dans un parcours de formation et d’éducation ouvert sur le milieu de vie ordinaire.

Les évaluations sont légitimées par des partenaires extérieurs et rendent plus crédibles les axes de travail au sein de l'institution. Le choix ou les possibilités d'insertion trouveront à s'exprimer de façon beaucoup plus objective.

Un travail de refonte du projet institutionnel, asservi aux besoins de la personne doit s'engager. Cela doit se traduire par une nouvelle organisation, accompagnée d'axes de formation pour les professionnels avec, pour objectif, de fédérer les pratiques.

3. MISE EN OEUVRE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION ET D'EDUCATION A LA VIE SOCIALE OUVERT SUR LE MILIEU DE VIE ORDINAIRE

3.1. UN NOUVEAU DISPOSITIF, INSTAURER UNE NOUVELLE DYNAMIQUE D'ACCOMPAGNEMENT

3.1.1. La section comme centre ressource

Compte tenu des observations et de l'analyse développées tout au long de cet écrit, il nous paraît à l'évidence nécessaire d'entrevoir une autre conception de la formation et de l'éducation. Le modèle préconisé s'oriente vers un parcours qui va de l'intérieur (où se déroulent une première formation professionnelle et une éducation sociale, une pédagogie adaptée) à l'extérieur (où se complètent la formation professionnelle et l'apprentissage social dans le cadre ordinaire ou protégé). Si l'accès au milieu ordinaire sert de fil conducteur aux interventions, son modèle est transposable en ce qui concerne l'accès au milieu protégé.

L'institution doit permettre à ceux qui manifestent des capacités :

- de valoriser, d'encourager et de développer des mécanismes de stimulation. Le dispositif doit être contenant et stimulant,
- de faire des expériences nouvelles et de réaliser de véritables apprentissages caractérisés par l'ouverture vers le milieu ordinaire,
- de participer également à l'insertion sociale par un accompagnement dans sa composante matérielle (transport - logement et gestion),
- de développer tout ce qui va permettre un tissu de relations sociales normalisées.

C'est d'abord à partir de ses relations dans l'institution que l'adolescent va pouvoir intégrer ses capacités à tolérer, transiger, négocier, en un mot " se socialiser ".

Ces objectifs doivent pouvoir s'élaborer dès l'admission sur la section. Ils doivent s'inscrire dans un projet structuré dans le temps. Il y a lieu donc de planifier en associant l'adolescent et sa famille dans le processus de formation et d'éducation. Ce projet doit être identifiable par l'ensemble des acteurs. Il déterminera les offres de formation générale, technique, d'éducation sociale. La programmation de stages renforcera la composante d'insertion et permettra de mesurer l'accessibilité au projet retenu, son évolution, sa continuité et envisager les ajustements nécessaires. Là où les manques sont repérés, il faudra proposer une hypothèse de réponse à l'interne ou à l'externe. C'est donc dans une interaction permanente que nous situons le projet d'insertion. Tous les adolescents quelles que soient leurs difficultés, sont invités à construire un projet d'insertion.

3.1.2. Développer une politique de partenariat

Conformément aux Annexes XXIV, l'institut se doit de proposer une prise en charge globale qui prend en considération les aspects éducatifs, pédagogiques et thérapeutiques mais également de favoriser la qualification et promouvoir l'insertion dans les dispositifs de droit commun.

J. ROUZEL ⁴¹ rappelle “ qu'aucun projet ne se fait isolément. Il implique, toujours à différents degrés, divers partenaires. Il faut alors vérifier quelle place ont dans un projet singulier, des partenaires inter et intra-institutionnels. Il s'agit de considérer qui est, ou peut être impliqué ”. L'institution ne permet pas de répondre par ses seuls moyens internes à la question de l'insertion. L'enjeu est de sortir de l'institution, de travailler avec les acteurs expérimentés de l'insertion. Nous pouvons apprendre de ceux-ci à mieux évaluer les compétences et l'employabilité des jeunes. Ils peuvent nous permettre de progresser dans la négociation des terrains de stages et de contrats de travail avec les entreprises.

Cela suppose un travail en partenariat incluant une démarche en trois grandes étapes :

- Au niveau de la formation : l'apprentissage peut se réaliser plus avant par l'inscription dans un parcours de formation qualifiante. Plusieurs organismes sur Saint-Malo offrent cette possibilité. Les principaux partenaires sont les CFA (Centre de formation pour apprentis), Grafic Bretagne⁴² et le lycée professionnel de Saint-Malo,
- l'apprentissage est une formation professionnelle initiale en alternance sous contrat de travail. Il est caractérisé par l'acquisition d'un savoir-faire en entreprise complété par un enseignement théorique en CFA. Cet enseignement a pour objectif l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel. Pour les adolescents bénéficiant de la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé reconnue par la COTOREP, des aménagements de programme et de durée sont possibles. Tous les apprentis n'obtiennent pas le CAP. Mais l'idée de bénéficier d'un statut de salarié et de s'inscrire, comme les autres, dans un parcours qualifiant est une démarche promotionnelle pour les personnes. La visée qualifiante est aussi importante que la visée diplômante. Il y a deux CFA sur Saint-Malo.

Pour soutenir les apprentis présentant une déficience intellectuelle, Grafic Bretagne développe au préalable et parallèlement au cursus en CFA, une pédagogie adaptée, une intervention éducative et thérapeutique, un soutien actif auprès du maître d'apprentissage.

La coopération entre structures spécialisées pour adolescents et lycées professionnels est jusqu'à maintenant quasi inexistante, bien que les textes, notamment la circulaire du 17 mai 1995⁴³,

⁴¹ ROUZEL Joseph, Le travail de l'éducateur spécialisé, Dunod, Paris, 1997.

⁴² Grafic Bretagne, groupement régional pour l'accompagnement et l'insertion concertée, Grafic propose un dispositif d'appui aux jeunes apprentis et un dispositif préparatoire à l'apprentissage.

⁴³ Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995 du ministère de l'Education Nationale, concernant l'intégration des pré-

André HAURY - Mémoire de l'Ecole Nationale de la Santé Publique - 2000

préconisent des intégrations collectives (Unités Pédagogiques d'Intégration) dans les collèges et des intégrations individuelles dans les lycées professionnels. Cette collaboration avec le lycée professionnel de Saint-Malo paraît possible dans la mesure où celui-ci propose des formations qui préparent à un CAP. Il travaille actuellement à la mise en place de " classes à nouvelles modalités pédagogiques ". Ce nouveau dispositif est à l'usage de publics en difficultés scolaires. Les écarts de profils entre la population du lycée concernée et quelques adolescents de la SIPFPro sont étroits. Des intégrations individuelles sont possibles en fonction du projet personnalisé. Le lycée technique de Saint-Malo propose des formations d'employé de collectivité, de menuiserie et d'agencement de locaux. L'intégration d'adolescents est envisageable par convention. Le lycée professionnel offre les enseignements techniques. L'institut engage, selon les besoins, son plateau technique pour conforter la place de l'élève.

- Au niveau de l'insertion professionnelle :

Il s'agit là de travailler à deux niveaux :

- d'une part, constituer un réseau d'entreprises et de collectivités susceptibles d'accueillir régulièrement des stagiaires dans le but de faire découvrir les milieux professionnels et métiers. Il y a lieu de favoriser la création de tuteurs chargés de l'accueil des stagiaires (une des 17 mesures AGEFIPH).
- d'autre part, rechercher des entreprises concernées par le recrutement de jeunes, de parfaire avec eux les conditions de stage et d'envisager par la suite les possibilités d'embauche en s'appuyant sur les dispositions de la loi de 1987⁴⁴. Un travail de recensement, d'information et de prospection est nécessaire (Chambres de Commerce et d'Industrie, contact direct avec les P.M.E (Petites et moyennes entreprises), Agence Locale pour l'Emploi, Permanence d'Accueil d'Information et d'Orientation, Centre d'Information et d'Orientation...).

- Au niveau de l'insertion et de la mission de suivi :

il existe différents partenaires possibles dont la mission s'inscrit dans le plan local d'insertion des personnes handicapées⁴⁵. L'EPSR (Equipe de préparation et de suite au reclassement) est un partenaire indispensable : sa mission consiste à apporter " son soutien aux personnes handicapées, à toutes les étapes du processus de leur réadaptation, en vue de faciliter, compte tenu de leurs aspirations et de leurs aptitudes, leur accès à une vie professionnelle et sociale stable " ⁴⁶. L'EPSR intervient notamment à la conclusion des contrats avec les employeurs en les informant des aides

adolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée.

⁴⁴ Loi n°87-517 du 10 juillet 1987 faisant obligation aux entreprises qui emploient au moins vingt salariés, d'employer au minimum 6% de travailleurs handicapés ou de passer des contrats de sous-traitance avec des établissements de travail protégé ou de verser une contribution au Fonds de développement pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées.

⁴⁵ Voir annexe 6 : l'environnement institutionnel concernant la formation et l'insertion.

⁴⁶ BORGETO M et LAFORE R, Droit de l'aide et de l'action sociale, Montchrestien, Paris, 1996.

possibles (primes, adaptation des postes de travail....). D'autres partenaires complètent l'action d'insertion professionnelle et sociale : APPARTH⁴⁷ et Relais 35⁴⁸. Ces deux organismes interviennent localement auprès des personnes handicapées mentales. Ils accompagnent les personnes en situation d'intégration, tant sur le plan professionnel que social, avec pour objectif de pérenniser l'insertion.

Enfin, les CAT environnants sont déjà des partenaires réguliers. Ils nous offrent des terrains de stages, embauchent des travailleurs handicapés en difficulté d'insertion vers le milieu ordinaire de travail. Bien que cela soit prévu dans leurs missions, les CAT insèrent rarement des travailleurs handicapés dans le milieu ordinaire de travail. Un palier supplémentaire pourrait être la création d'un atelier protégé, chaînon manquant entre le milieu protégé et le milieu ordinaire. Une réflexion commune entre l'institut, les deux CAT de proximité et leurs associations respectives permettrait de faire valoir ce besoin de structure intermédiaire.

Il y a donc déjà un dispositif pertinent et varié permettant d'enrichir le parcours des adolescents.

3.1.3. Une nouvelle structuration des stages

Les adolescents ont une connaissance très relative des espaces possibles d'insertion. Les stages constituent un outil indispensable pour appréhender la réalité des groupes professionnels et sociaux. Bien que participant d'une même dynamique, nous distinguerons " milieux professionnels " et " milieux d'hébergements ".

Dans un premier temps, les stages professionnels doivent procurer des éléments de comparaison aux adolescents. Il faut pouvoir offrir des terrains sensiblement différents par leur activité principale, les métiers proposés, la technicité requise, l'effectif, les représentations liées à l'exercice du métier. Les bilans donneront une première indication sur les anticipations possibles ou les incompatibilités pour les adolescents. En fonction des intérêts, il faudra travailler à l'interne les caractéristiques de l'environnement professionnel rencontré. La réalisation de visites d'entreprises locales, la consultation du répertoire opérationnel des métiers et emploi, la fréquentation des missions locales permettront une première connaissance.

Dans une seconde étape d'affinement du projet d'insertion, les adolescents doivent préciser une orientation professionnelle possible. Les stages se succèdent alors dans une proximité de professions. Les choix de terrains sont orientés en fonction des aspirations et représentations des métiers des adolescents et de leur famille. M. HUTEAU⁴⁹ précise que " représentation de soi " et " représentation des métiers " sont à rapprocher pour comprendre les phénomènes d'exploration d'éventuelles insertions professionnelles : " le processus d'exploration des insertions possibles

⁴⁷ APPARTH, association pour la promotion, l'accompagnement et le reclassement des travailleurs handicapés.

⁴⁸ Relais 35, association de soutien à l'insertion, suivi professionnel et social sur deux ans. Dispositif décentralisé ayant un référent institutionnel par bassin d'emploi.

⁴⁹ HUTEAU Michel, Op. cit.,

peut s'enclencher à partir de l'image de soi ou à partir de l'image du métier. Image de soi et image de la profession étant présentes dans le champ de la conscience, le sujet procédera à une estimation de leur congruence à partir de leurs attributs saillants communs... Par ailleurs, toutes les possibilités connues n'ont pas la même probabilité d'être explorées sérieusement. Une attention plus grande sera accordée à celles qui sont familières, qui correspondent à des orientations traditionnelles dans le milieu d'appartenance ”.

De la pertinence des choix de stage dépend, en grande partie la confirmation ou l'infirmité des appartenances futures. “ Parmi les événements les plus importants pour l'identité sociale, la sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constituent un moment essentiel de la construction de l'identité autonome... C'est à l'issue de la première confrontation que vont dépendre les modalités de construction d'une identité professionnelle de base qui constitue, non seulement une identité au travail, mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en oeuvre d'une logique d'apprentissage ”, C. DUBAR⁵⁰. Les milieux professionnels n'offrent pas tous les mêmes dispositions d'accueil, les mêmes facilités d'accès. Il importe de trouver dans le choix des terrains d'accueil, un subtil compromis entre la personnalité du stagiaire (besoin de proximité, besoin d'anonymat, besoin de réassurance....), ses aspirations et ses potentialités professionnelles.

Au delà du bilan particulier, il faudra ritualiser les retours de stages auprès du collectif d'adolescents. Le stagiaire aura à relater son expérience de stage auprès des autres adolescents. Le partage d'un vécu est riche d'enseignements pour les autres. Ils peuvent appréhender directement par un pair la réalité du travail, de ses exigences, en tirer ainsi un savoir supplémentaire. Cette dimension permet de mettre l'accent sur l'appartenance des adolescents déficients légers plutôt que la laisser s'exprimer uniquement dans un registre de questionnement négatif vis-à-vis de l'autre population.

3.1.4. Les offres variées d'hébergement, contribution à la recherche d'appartenance sociale

Les stages en hébergement sont souvent révélateurs du lien de dépendance qu'entretient l'adolescent avec sa famille et des espaces d'autonomie admis par celle-ci. A ce titre, ces expériences de confrontation à un autre milieu sont révélatrices des autorisations pour soi, mais aussi des autres à s'engager dans une voie d'autonomisation. Dans sa conception actuelle, le stage en hébergement est considéré comme un atout supplémentaire dans le parcours de l'adolescent. Il n'est pas inscrit comme faisant partie du programme. Il est souvent proposé à l'occasion de stages en entreprise ou CAT pour des raisons pratiques de proximité géographique. Le foyer “ Les Courtils ” est utilisé lorsqu'une place est disponible. Les foyers de jeunes travailleurs sont également sollicités pour des adolescents plutôt en fin de parcours.

La possibilité de vivre dans un autre collectif permet à l'adolescent de valider son désir d'autonomie. Dans leurs projections d'avenir, ils ne mesurent pas les différentes dimensions impliquées. S'ils reconnaissent avoir besoin d'aide pour les papiers administratifs, la gestion de l'argent, ils ne mesurent pas toujours les exigences de vivre dans un logement, un quartier. Ils abordent les problèmes pratiques, mais évacuent souvent la dimension du lien social. C'est bien dans ce domaine qu'ils sont souvent le plus en difficulté. La plupart se voit continuer à vivre chez leurs parents, ce qui permet de faire l'impasse sur d'autres hypothèses. Ceux qui s'autorisent à projeter une vie indépendante, seuls ou en couple, imaginent un logement en proximité du domicile familial, les parents ayant un rôle de suppléance. Mais dans nombre de situations, nous constatons que ces questions ne font pas l'objet d'un débat entre les enfants et leurs parents. L'intérêt de présenter des expériences de stages en hébergement vient déjà jouer à ce niveau de projection. C'est la possibilité d'entrevoir un ailleurs possible, pour les parents et pour les jeunes. L'autre intérêt est de confronter ces derniers à des appartenances sociales différentes. L'épreuve de la rencontre de populations proches est riche de découverte et d'enseignement. Cela participe du même mouvement qu'un projet d'insertion professionnelle. Il y a donc à fonder un cursus enrichi de stages en hébergement.

La collaboration avec les deux foyers de jeunes travailleurs de Saint-Malo paraît être une solution intéressante. Des possibilités de conventions sont envisageables. Les adolescents pourront se confronter à des jeunes d'une même classe d'âge qu'ils ne fréquentent pas habituellement. La proximité des situations, stages, premiers emplois, permet un rapprochement naturel. Autre possibilité, la location ponctuelle d'une chambre au SAVS (Service d'accompagnement à la vie sociale). Ce service dépend d'un CAT voisin et dispose d'une chambre d'accueil à l'année. Les adultes accueillis ont une chambre personnelle avec sanitaires. Les cuisines et salons sont collectifs. Chacun est en obligation de réaliser son propre repas. Des éducateurs sont chargés des soutiens et des animations. Un accueil au SAVS peut constituer une solution pour des adolescents qui réclament un soutien éducatif.

Le foyer " Les Courtils " n'est pas inclus dans ce dispositif. Comme dit précédemment, ce collectif de dix places ne répond plus de façon favorable à la définition d'accueil initiale. L'exiguïté des espaces réduit la qualité de vie proposée. Son implantation sur Dinard, décentrée des lieux de stages essentiellement effectués sur Saint-Malo, ne favorise pas l'accueil de stagiaires. C'est donc un projet qui est appelé à être reconverti.

Conclusion : nous proposons donc d'engager l'adolescent dans un parcours différent dans sa philosophie et dans sa forme. Le parcours est scandé différemment et étudié en fonction des aspirations et des besoins exprimés par chacun. Plutôt que de chercher à accroître les ressources internes pour favoriser l'insertion des usagers, nous optons préférentiellement pour une ouverture et une recherche de partenaires sur l'extérieur. Dans la logique de l'analyse sur la construction identitaire et du projet d'insertion, il nous faut intégrer une nouvelle culture qui est celle de l'alternance et du projet d'insertion du jeune. L'institut conserve la formation initiale et garantit la cohérence du cursus de l'adolescent. Les relais sont passés lorsque c'est possible aux services spécialisés oeuvrant déjà sur le secteur géographique.

Les stages sont articulés les uns avec les autres et hiérarchisés en fonction des étapes de maturation de ce projet. Les bilans de stages sont formalisés et ritualisés entre adolescents. Le programme d'accueil inclut des expériences d'hébergement. Les stages conduisent rapidement à une utilisation des F.J.T. Nous offrons ainsi, aux adolescents, la possibilité de mettre en tension la question du groupe d'appartenance et du groupe de référence.

Les perspectives d'avenir sont plus larges et les différentes progressions permettent à chacun d'avancer dans la voie de son devenir personnel. La tension identitaire éprouvée par les adolescents est largement recentrée par des effets de cadre sur le projet d'avenir et trouve à s'exercer vers le milieu intégrant. L'institut devient un lieu d'ancrage qui ne présuppose pas une carrière toute déterminée. Cette dynamique devrait réduire les effets de stigmatisation (elle ne les élimine pas).

3.2. LES MOYENS DE LA MISE EN OEUVRE

3.2.1. Réorganiser les conditions d'accompagnement, d'éducation et de formation

En même temps que nous engageons les adolescents dans des expérimentations à l'externe, il convient d'organiser différemment les conditions d'accompagnement sur quelques points jugés essentiels :

Les transports : la première démarche consiste à revoir les conditions de transport. Il s'agit de négocier avec la ville de Saint-Malo et la régie des bus, une desserte mieux adaptée. Les horaires du bus qui passe en proximité de l'institut ne correspondent pas aux horaires de l'IME, ni aux périodes d'ouverture (absence de service pendant les périodes de vacances scolaires). Une concertation avec le comité de quartier permettrait de recenser les besoins des habitants et d'appuyer ainsi la démarche. Il s'agit de sensibiliser la régie au problème de transport des adolescents et d'assurer la continuité du service pendant les vacances scolaires. En contre partie, nous leur assurons un minimum de passagers à transporter. Une modification horaire négociée avec l'équipe éducative rendrait possible l'accueil des adolescents utilisant ce type de transport. Dans le même temps, il s'agit de démontrer aux familles et aux adolescents l'intérêt à utiliser les transports

urbains. Si besoin, une démarche de repérage préalable, d'apprentissage peut être assumée par un membre de l'équipe. Dans le même sens, les adolescents de Saint-Malo qui possèdent un moyen de transport autonome (bicyclette, cyclomoteurs) sont invités à l'utiliser pour se rendre à l'institut. Chaque année, cette question est rediscutée avec les familles et les intéressés. L'institut réalise un investissement de quatre cyclomoteurs afin de permettre un entraînement pour les jeunes qui ne disposent pas de ce moyen de transport. Ces engins sont prêtés ponctuellement pour effectuer les déplacements lors des stages. Un éducateur assure avec les adolescents une séquence de maintenance.

- L'offre d'atelier : un plan d'investissements doit permettre de revaloriser les différents ateliers techniques. Il s'agit de les regrouper sous un même bâtiment, les agencer et de renouveler les machines professionnelles. Les productions internes (économie interne) sont proscrites au profit de productions externes afin de valoriser les prestations. Pour chaque atelier, il s'agit de passer des marchés avec des professionnels extérieurs qui permettent de mettre en contact les adolescents avec des producteurs locaux (floriculture, chantiers ponctuels, production de chars à voile et maintenance...).

Les offres scolaires : les instituteurs sont invités à travailler au cas par cas, en fonction des manques perçus par la personne lors des bilans de stage. Ils accompagnent les démarches facilitant la connaissance des métiers (répertoire opérationnel des métiers et emplois de l'ANPE), ils visitent les entreprises et s'informent des conditions d'exercice du poste. Ils les retravaillent en petits collectifs par centres d'intérêts des adolescents. Il leur est demandé de travailler un curriculum vitae avec chaque adolescent. Ils préparent les adolescents au Brevet de sécurité routière (attestation scolaire de sécurité routière pour les moins de 16 ans).

- Les offres éducatives : il est demandé aux éducateurs de travailler de façon prioritaire en fonction des besoins particuliers. Les démarches collectives à l'extérieur (utilisation des transports en groupe par exemple) ne sont utilisées que comme initiation ; les accompagnements individualisés sont préconisés. L'intervention des éducateurs doit placer très rapidement la personne en situation de faire par elle-même et en fonction de buts précis (stages-chantiers).

Un des bénéfices attendu de ces aménagements est d'offrir la possibilité aux adolescents de construire différemment leur sentiment identitaire (sentiment de continuité, unicité, réalisation de soi par l'action).

3.2.2. Un service d'accompagnement et de suite

Un service d'accompagnement et de suite constitue l'indispensable outil afin que les adolescents volontaires puissent intégrer le milieu ordinaire, puis s'y maintenir durablement. La mission de suite est prévue à l'article 8 des annexes XXIV : "l'établissement, ou le service, assure

l'accompagnement de l'insertion sociale et professionnelle de l'adolescent à sa sortie. Afin d'apporter son appui au jeune et à sa famille, en liaison avec les services administratifs et sociaux auxquels il ne substitue pas, il apporte son concours aux démarches nécessaires pour faciliter l'insertion professionnelle et l'insertion sociale. Cet accompagnement court sur une durée de trois ans ”.

Cette tâche demande de plus en plus de professionnalisme car elle fait appel à des connaissances multiples, au niveau, aussi bien du handicap, des structures et des services administratifs et sociaux, que du fonctionnement de l'entreprise.

Ce service doit se définir comme le médiateur, le coordinateur d'un réseau d'acteurs sociaux et professionnels. Son action prend source dès la recherche de stages, elle prend fin dès que l'insertion est réalisée et que les relais appropriés sont établis.

- Un professionnel est chargé de l'insertion professionnelle sur la base d'un 0.75 Etp ; jusqu'alors, cette mission est assurée partiellement par deux éducateurs techniques et un éducateur spécialisé. Ils disposent de décharges de temps. Cette organisation montre ses limites tant dans ses principes que dans ses possibilités de développement d'une politique d'insertion de plus grande envergure.

Afin de mener à bien la démarche d'insertion, le professionnel travaille à la création d'un réseau d'entreprises sur le bassin d'emploi local. Celles-ci offrent les terrains de stages, permettent l'embauche ultérieure. Il s'agit de développer un travail en partenariat. La mission consiste à cibler les entreprises, à établir des liens avec elles, puis, à partir de la connaissance des postes, de proposer l'accueil de stagiaires. Il faut, lorsque les perspectives d'embauche se dessinent, informer précisément des aides à l'embauche et aider l'entreprise à obtenir les abattements de salaires, la prime d'insertion AGEFIPH, lui simplifier les procédures administratives. Ce service favorise la pratique de l'adaptation des postes pour concilier l'effort réciproque du milieu d'accueil et de la personne concernée. Pour ce faire, il invite à la création de tuteurs d'entreprises qui permettent d'introduire le nouvel arrivant. En cas d'embauche, ce tuteur devient ensuite un interlocuteur privilégié. L'AGEFIPH peut apporter son concours technique et financier à la formation de tuteurs pour les entreprises qui le souhaitent.

En résumé, le travail du professionnel porte sur 5 axes :

- l'apport d'une information sur le handicap mental et les aspects juridiques (loi de 1987),
- la recherche de postes susceptibles d'aménagements en faveur des personnes et de leurs difficultés spécifiques,
- le conseil à l'entreprise afin de favoriser le rapprochement entre le poste à pourvoir et la personne,
- une assistance administrative aux entreprises concernant le stage ou l'embauche, ainsi que le suivi tout au long de cette période,

- la recherche de partenariat avec les dispositifs d'insertion et maintien dans l'emploi existants dans le dispositif départemental.

Ce service travaille en étroite relation avec les professionnels de l'institut (instituteurs, éducateurs spécialisés et techniques, équipe pluridisciplinaire). Il puise auprès d'eux la connaissance des adolescents, dresse avec l'équipe les bilans afin que celle-ci adapte son intervention.

La mission d'insertion sociale : un professionnel est chargé d'une mission d'accompagnement lors des expériences de stage en hébergement, ceci sur la base de décharges de temps à concurrence d'un 0.25 Etp.

Son objet essentiel est le développement de l'autonomie, de la vie relationnelle et des capacités personnelles dans les domaines expérimentés de la vie quotidienne. Il s'agit d'aider les adolescents à envisager avec eux les conditions d'accès à l'autonomie quotidienne. Ce travail ne prend sa réelle valeur qu'après avoir permis à l'adolescent d'effectuer des expériences d'hébergement hors du milieu familial. Une évaluation de tous les partenaires (jeune, famille, service) permet alors d'envisager les modalités d'hébergement possibles et les conditions nécessaires d'accès à sa réalisation. Cette mission implique un suivi des stagiaires dans les lieux d'hébergements (FJT...) et une coordination régulière avec les équipes d'animateurs.

L'aide apportée doit s'ajuster sur la demande (degré d'intégration dans son quartier, plus ou moins grande maîtrise de gestion quotidienne et des démarches administratives, concours efficace de la famille ou non). Là encore, il faut instaurer un débat avec la personne et sa famille, les informer des enjeux mais aussi des soutiens possibles et de leur pérennité.

3.2.3. Un service d'hébergement qui doit être modifié, des choix à opérer

Nous l'avons dit précédemment, le foyer " Les Courtils " n'est plus considéré comme un outil adapté à l'accueil des adolescents du secteur déficients légers.

Il ne s'agit pas pour autant d'abandonner l'idée d'un accueil en internat pour quelques adolescents de cette section. Le besoin d'un hébergement existe. Quelques adolescents souhaitent vivre hors du milieu familial. La réciprocité est vraie, quelques familles souhaitent que leur enfant évolue dans un autre cadre du fait de relations conflictuelles ou de difficultés à envisager une autonomisation de leur enfant en dehors du domicile parental. Un hébergement mieux dimensionné, plus adapté à la demande actuelle est à repenser. Il prend en compte le besoin d'expérimenter ponctuellement, sous forme de stages, des situations d'autonomies dans un petit collectif. Ce collectif constitue un palier, parfois nécessaire à des adolescents, avant d'intégrer d'autres hébergements (F.J.T., foyers et appartements collectifs de CAT, appartements indépendants).

A ce stade, deux hypothèses sont envisagées :

- louer un pavillon sur Saint-Malo, avec une capacité d'accueil pour quatre résidents et une chambre réservée pour un stagiaire,
- réhabiliter un pavillon faisant déjà partie de l'autre foyer " Le Solidor ", offrant la même capacité d'accueil.

Ces deux solutions n'offrent pas les mêmes avantages en fonction du projet tel que développé.

Hypothèse d'une location d'un pavillon indépendant sur Saint-Malo :

Cette solution a pour avantage de créer une structure spécifique, consacrée exclusivement aux adolescents déficients légers. Dans ce sens, elle répond mieux au projet qui consiste à impulser une dynamique d'appartenance différenciée.

Elle présente l'inconvénient de mobiliser le même personnel pour un nombre réduit de places (5 au lieu de 10), notamment par la nécessité d'assurer des nuits de veille, et n'autorise pas les redéploiements pour la mission d'accompagnement professionnel et social. Dans le contrat d'objectifs passé avec la DDASS, les créations de postes portent exclusivement sur l'organigramme concernant la structure pour les enfants polyhandicapés.

Hypothèse d'un espace unique d'hébergement : il est prévu dans un contrat d'objectifs conclu avec la DDASS de réhabiliter le foyer " Le Solidor ". Ce foyer est loué à l'association sur la base d'un bail emphytéotique. Il s'agit de rénover, mettre aux normes de sécurité l'ensemble de cette structure. Dans cette perspective, il est possible de rénover un pavillon existant, indépendant des bâtiments principaux. Son bâti autorise l'aménagement de cinq chambres, d'une cuisine, de deux pièces communes (salon - salle à manger). La chambre de veille et le bureau des éducateurs seraient localisés dans le bâtiment principal. Cette hypothèse présente les avantages suivants :

- implantation urbaine intéressante car située dans un quartier commerçant et bien desservi par les bus urbains, les zones industrielles sont facilement accessibles,
- conditions d'habitat proches d'un habitat de type familial,
- la proximité du foyer principal autorise une nouvelle distribution des nuits de veille entre les deux équipes d'internat et donc des redéploiements.

L'inconvénient principal est celui de confronter de façon supplémentaire, les adolescents du secteur " déficients légers " à la population " déficients moyens-sévères ". Situation qu'ils dénoncent par ailleurs à l'institut. Toutefois, l'agencement des espaces permet d'atténuer cette difficulté.

Au final, nous retenons la seconde hypothèse. Deux raisons à cela : l'impulsion nouvelle consiste à ouvrir des espaces d'hébergements différenciés. L'ouverture aux dispositifs du milieu ordinaire est

une priorité. Il offre des formules variées et modulables en fonction de l'évolution des besoins des adolescents. La mission d'accompagnement demande un redéploiement qui n'est réalisable que dans la seconde hypothèse. Dans la première, le rapport : nombre de places occupées/mobilisation de moyens matériels et humains/bénéfices pour la population accueillie, est disproportionné et n'offre pas un bénéfice convaincant au regard du problème traité.

3.2.4. Les ressources humaines

L'orientation donnée au projet nécessite la création d'un service de suite impliquant deux volets : la mission d'insertion professionnelle, la mission d'insertion sociale. Nous avons fait le choix de distinguer les attributions. L'opportunité de repenser le projet d'hébergement est à exploiter. La baisse de capacité constatée sur les deux foyers permet de recentrer pour partie la mission, et donc de libérer des personnels pour ce nouveau service. L'appel d'offre sera donc fait à l'intérieur du complexe. C'est également l'occasion de promouvoir une mobilité interne entre les différents services.

Compte tenu de l'étendue de la mission d'insertion, nous affectons un professionnel à 0.75 Etp. Les 0.25 Etp restants sont consacrés à des ateliers collectifs auprès des adolescents déficients légers. Cela permet une meilleure connaissance des adolescents.

Le profil du poste invite à chercher un professionnel polyvalent, ayant à la fois une connaissance de la problématique des adolescents et une connaissance du monde de l'entreprise. Il doit être soucieux d'oeuvrer en partenariat. La nature du poste implique également une bonne connaissance du cadre juridique et administratif. Enfin, il doit avoir la volonté de se former afin de perfectionner ses compétences professionnelles. Nous souhaitons inscrire cette personne au DUPITH (Diplôme universitaire des professionnels de l'insertion des travailleurs handicapés⁵¹).

La mission implique une liaison étroite avec les équipes éducatives et pédagogiques concernées, l'équipe pluridisciplinaire. A ce titre, son intégration dans l'équipe conditionne la réussite de la mission. Le chargé d'insertion crée des liens de collaboration avec les dispositifs chargés de l'insertion sociale et professionnelle, les entreprises, les dispositifs de formation. Il doit posséder des qualités relationnelles reconnues.

Il faut donc établir une fiche de poste qui délimite la fonction, décrit les attributions, précise les attendus. Il convient de structurer un protocole de recrutement, lettre de motivation, premier entretien, écrit explicitant la compréhension du poste par les candidats, second entretien permettant de débattre plus avant de la conception du poste. Enfin, il faut lancer un appel à candidature interne (contexte de redéploiement).

⁵¹ DUPITH : formation mise en place par le Collège coopératif en Bretagne dans le cadre de l'université Rennes 2.
André HAURY - Mémoire de l'Ecole Nationale de la Santé Publique - 2000

L'insertion ne doit pas concerner ce seul professionnel au risque de perdre une dynamique d'équipe. L'ensemble de l'équipe doit être impliqué dans la recherche afin de mobiliser toutes les ressources internes (formation, éducation, pédagogie). Chacun des professionnels de la section est invité à participer aux différentes réunions d'information et de montage des organismes d'insertion du secteur, chacun étant le correspondant d'une structure. Chaque professionnel doit avoir accès à la connaissance du dispositif et pouvoir débattre des orientations en connaissance de cause.

La mission d'insertion sociale est évaluée à un 0.50 Etp. Il est demandé à l'assistante sociale récemment recrutée, de consacrer 0.25 Etp de son intervention à cette mission. Le projet d'établissement et la fiche de poste incluaient déjà cette affectation. Sa connaissance des droits des personnes et des dispositifs à activer pour assurer une insertion sociale est nécessaire. Les 0.25 Etp restants sont proposés à un des éducateurs d'internat. Il sera plus spécialement chargé des suivis sur les lieux de stage (F.J.T, appartements SAVS, logements autonomes). Il assurera la liaison avec les responsables des hébergements, suivra le stagiaire sur les temps de vie quotidienne.

3.2.5. Les aspects financiers

En 1997, nous avons conclu un contrat d'objectif portant notamment sur la programmation jusqu'en 2004 d'importants travaux de réhabilitation des locaux existants. En fonction de l'évolution du projet, nous souhaitons réaménager au plus tôt les conditions d'hébergement des adolescents déficients légers et leur faire bénéficier de locaux techniques adéquats.

Nous incluons l'aménagement du pavillon indépendant sur le site de l'hébergement dès juillet 2000, le foyer " Les Courtils " est abandonné. Le surcoût, concernant cet aménagement, est estimé à 250 000 francs.

INVESTISSEMENTS / EMPRUNT

IME hébergement	Montant	Taux	Dotation
Amortissement travaux d'aménagement	250 000.00	10 %	25 000.00
Intérêts sur emprunt aménagement	250 000.00 sur 10 ans	5 %	12 050.00
Total			37 050.00

Initialement prévue en 2004, la construction d'un bâtiment destiné à regrouper les ateliers techniques du secteur " Malouinière " débute plus tôt et est estimée à 700 000 francs. Les investissements liés au poste d'insertion (véhicule, mobilier et achat d'un poste informatique) sont évalués à 123 000 francs.

IME externat	Montant	Taux	Dotation
Bâtiment technique	700 000.00	5 %	35 000.00
Mobilier (service de suite)	35 000.00	10 %	3 500.00
Véhicule de fonction	80 000.00	20 %	16 000.00
Matériel informatique	8 000.00	33,33%	2 666.00
Cyclomoteurs (7500 francs x 4 sur 4 ans)	30 000.00	25 %	7 500.00
Total	853 000.00		64 666.00

FONCTIONNEMENT

Hébergement (suppression “ Les Courtils)	Economie réalisée
60 Achats	91 000.00
61 Services extérieurs	63 563.00
62 Autres services extérieurs	9281.00
Total	163 845.00

IME externat	Dépenses supplémentaires
6112 Travail et réadaptation	25 000, 00
66 Intérêts sur emprunts (700 000.00 x 20 ans à 5%)	34 500.00
Total	69 500.00

L'ensemble ne génère pas de modifications financières d'importance. Il s'agit plus d'une réorganisation interne et d'un recentrage des moyens existants. L'économie réalisée avec la fermeture du foyer “ Les Courtils ” (163 845 francs) crée des marges de manoeuvre. Une négociation avec la DDASS doit permettre de revoir les conditions de priorité dans le contrat d'objectifs (notamment les investissements).

Le poste “ travail et réadaptation ” est augmenté. Ce poste finance les frais liés aux stages (déplacements, repas, hébergements FJT...).

Les charges de personnels sont quasi inchangées, elles se situent dans un contexte de redéploiement d'un poste d'internat vers un poste d'externat (mission d'accompagnement et de suite).

Un effort particulier sera porté sur la taxe d'apprentissage dont les versements n'excèdent pas 15 000 francs en 1999. Nous constatons une baisse sensible depuis deux ans (signe supplémentaire, s'il en fallait, d'une coupure avec le monde productif). Une démarche d'information en direction des entreprises sera rapidement mise en oeuvre afin d'augmenter de façon substantielle les versements. Les sommes seront affectées préférentiellement à l'achat de matériels pour les ateliers techniques.

Des économies d'échelle sont envisagées sur le poste "transport des usagers", mais ne peuvent être chiffrées actuellement. L'utilisation des bus urbains devrait permettre de baisser sensiblement le nombre d'adolescents transportés. Nous supprimerons alors le transport en car en faisant appel à des convois par taxis. Il faudra ainsi envisager la suppression du poste d'accompagnateur de car.

Conclusion : en réorganisant les conditions d'accueil, nous contribuons à restaurer une représentation positive de l'institut auprès des adolescents et de leurs familles. Nous valorisons nos supports et nous nous dotons d'outils professionnels. Nous passons d'une économie fermée à une économie ouverte à l'extérieur et plaçons ainsi les adolescents en confrontation avec les exigences du milieu ordinaire. La pédagogie et l'éducation trouvent à se recentrer au plus près des besoins exprimés par les adolescents. Le nouveau dispositif d'hébergement institutionnel est quantitativement et qualitativement mieux adapté aux demandes. La collaboration avec les FJT correspond au besoin de confrontation et recherche d'appartenance des adolescents. Le service d'accompagnement et de suite est en correspondance avec la nécessité de professionnaliser la démarche d'insertion. Enfin, nous respectons le contrat d'objectifs passé avec la tutelle, même si nous en modifions l'ordre de priorité. Les changements n'impliquent pas un accroissement particulier des dépenses dans la mesure où nous redéployons un poste et réalisons des économies de fonctionnement.

3.3. ACCOMPAGNER LE CHANGEMENT

3.3.1. Reconstruire le projet d'établissement dans une démarche de précision

La réforme des annexes XXIV oblige tout établissement à produire un projet d'établissement, ce qu'a réalisé l'IME en 1995. De ce strict point de vue, nous sommes en conformité avec la réglementation. Mais la finalité du projet d'établissement ne doit pas être conçue seulement comme une obligation administrative. Dans une dynamique institutionnelle, il peut être appréhendé comme une charte où chacun peut se repérer en tant que professionnel. Sa rédaction initiale fait apparaître une philosophie d'accueil de la personne handicapée globalisante et souvent indifférenciée en fonction du type de handicap. A l'époque, la préoccupation centrale est d'affirmer des valeurs dans lesquelles peuvent se reconnaître tous les professionnels du Complexe nouvellement constitué. Cette volonté de créer une culture commune conduit à insister plus sur ce qui fédère que sur ce qui différencie les services. Il est dit en préambule : "le projet d'établissement représente l'expression d'une démarche collective, il doit donner une cohérence aux activités de l'établissement sur la base d'objectifs communs.... Les principes de la prise en charge reposent sur la nécessité d'une approche globale de l'enfant, de l'adolescent ; la mise en

place du projet individuel ne peut être élaborée qu'en référence à une démarche collective, soutenue par des orientations générales quelle que soit la forme des difficultés présentées ou des handicaps considérés ». Cette formulation nous apparaît à la fois nécessaire et en même temps insuffisante. Dans les faits, les objectifs ne sont communs que dans une globalité de perception. La centralité de l'utilisateur nous amène à penser qu'il faut pour chaque service identifier plus précisément ce qui fonde son action, ses priorités en fonction de la spécificité des enfants et adolescents accueillis. L'évolution de la population du secteur "déficients légers" nous invite à formuler différemment le projet d'accueil. En lien avec le concept de construction identitaire, nous devons rechercher ce qui fonde leur ressemblance plutôt que ce qui fonde leur différence, leurs potentialités plutôt que leurs "déficits". Loin d'être un simple retournement sémantique, cette formulation nouvelle produit des effets dans le rapport à l'extériorité et dans la conception du parcours des adolescents. Les pratiques institutionnelles, centrées sur elles-mêmes, doivent être réorientées dans un nouveau rapport au milieu ordinaire. De fait il est important de modifier, déjà au niveau de la section pour adolescents déficients légers, les orientations rendues nécessaires. Mais plus avant encore, c'est à l'ensemble des services du Complexe que nous nous adressons. Une première étape a permis la constitution d'un complexe médico-éducatif. En référence aux textes, la seconde étape consiste à partir de la place et spécificité des usagers accueillis et d'en déduire précisément des orientations, des protocoles discutés avec les professionnels et l'Association. La démarche du projet individuel doit être identifiée plus clairement. Le stade de l'intention est passé, nous devons le faire vivre plus complètement. Il faut pouvoir dire comment nous rencontrons les parents, comment nous prenons leur parole en considération, et surtout l'intérêt de travailler avec eux, comment les différents professionnels articulent leurs interventions, comment celles-ci se complètent.

Cette démarche invite à revoir les fondements de l'accueil, à structurer des itinéraires possibles repérables par les adolescents, leurs familles et les partenaires institutionnels (CDES, instituts, organismes de droit commun...). Ce travail devrait se concrétiser par un projet de section spécifique destiné à chaque famille, accompagné d'un livret d'accueil remis à chaque enfant / adolescent qui signerait ainsi un premier engagement de qualité de service.

La révision du projet d'établissement est programmée sur une durée d'une année civile. Nous y consacrons les journées institutionnelles. Une réunion par mois et par secteur permet d'accompagner la production des équipes. Nous instituons un comité de pilotage rassemblant l'équipe de direction, un représentant de chaque site et un élu du Comité d'Entreprise. Ce comité de pilotage a pour mission de réguler, analyser et évaluer la réflexion des équipes. Il élabore ensuite un avant projet qui sera soumis aux équipes et à l'Association avant une rédaction finale.

3.3.2. Développer une politique de formation et d'engagement des personnels

Le renversement des valeurs utilisées jusqu'alors ne peut se faire sans un conseil extérieur. Le changement attendu risque de se limiter à quelques adaptations de programme s'il est travaillé uniquement entre professionnels de l'institut. Nous faisons l'analyse que le changement demandé ne posera pas de problèmes importants en terme de résistance de la part des professionnels. En effet, si la culture est fermée, nous pensons que c'est moins un choix des individus que leur difficulté à percevoir le dispositif extérieur et cette méconnaissance conduit à se replier sur ce que l'on sait faire. Les professionnels sont conscients de l'évolution de la population, mais ils manquent actuellement de perspectives nouvelles pour orienter différemment leur action. Il faut donner des objectifs communs à l'équipe et améliorer sa connaissance par des axes de formation collective.

La formation constitue un levier indispensable pour accompagner les changements demandés.

Plusieurs axes de formation collective sont à prendre en compte dans le plan de formation :

- un axe concernant le projet d'établissement, son articulation avec le projet individuel et le projet d'insertion. Nous insistons notamment sur l'apport d'une méthodologie qui fait principalement défaut actuellement et empêche les professionnels de faire du projet individuel un outil opérationnel. Ce stage concerne l'ensemble des professionnels (stage intra-professionnel). Nous proposons d'intégrer dans cette formation deux représentants de l'Association gestionnaire, le Comité d'Entreprise doit être consulté sur l'opportunité de la démarche,
- un axe concernant les représentations du handicap, la construction identitaire (stage intra-professionnel) et proposé de façon prioritaire à l'équipe " Malouinière ",
- un axe concernant l'élaboration d'un référentiel de compétences proposé par le CAFOC (Centre académique de formation continue), (stage inter-professionnel). Le référentiel est un outil qui doit permettre au jeune de repérer ses acquis dans la conquête de son autonomie, tant sociale que professionnelle. Il s'inscrit dans une approche d'éducabilité, c'est à dire affirmer que le jeune est en capacité de progresser quelle que soit la situation présente⁵². Il permet à l'éducateur de construire et d'articuler les situations mises en oeuvre. L'établissement a engagé plusieurs professionnels des différentes sections dans cette formation en partenariat avec d'autres établissements du secteur géographique. La phase opératoire débute et doit être accompagnée dans son application. Cette formation a deux avantages principaux : elle met en exergue les potentialités des adolescents, elle permet aux professionnels de se construire un référentiel partagé qui fait défaut actuellement.

Hors contexte de formation collective, nous faisons spécifiquement la proposition à chaque éducateur de la section pour adolescents déficients légers d'intégrer les réunions de travail des dispositifs concernant l'insertion des adolescents. Nous considérons que l'insertion est l'affaire de

tous les professionnels référents, et pas seulement du chargé de l'accompagnement et du suivi. Nous leur demandons de participer aux différents groupes d'information ou de travail (Grafic Bretagne - Relais 35.....). Les instituteurs sont sollicités pour assurer ponctuellement les tutorats lors des épreuves du CAP. Il s'agit de créer une dynamique d'ouverture à l'environnement pour l'ensemble des professionnels.

Afin d'initier les démarches, nous invitons ponctuellement un représentant de chaque organisme dans le but de nous le présenter et d'en comprendre les clés d'accès.

3.3.3. Préciser l'évaluation du dispositif

Toute démarche de projet implique un suivi régulier. Pour construire un projet, il faut évaluer : les besoins, les situations, les compétences, les dispositifs, les résultats. L'idée qui fonde l'évaluation, c'est la pertinence des moyens utilisés pour atteindre les objectifs, mais aussi la pertinence des objectifs définis.

Les professionnels : la première évaluation concerne les résultats attendus : comment les adolescents s'engagent-ils dans ce nouveau dispositif ? Quels sont les facteurs de réussite, d'échec?

- La seconde évaluation vient directement des partenaires identifiés dans le réseau. Les coopérations fonctionnent-elles ?

Les réunions sont réorganisées sur la section " déficients légers ". Nous installons des réunions "suivi de projet d'insertion" pour chaque adolescent dès qu'il atteint l'âge de 16 ans. Elles ont pour objectif de travailler pour chaque adolescent l'évolution identitaire, la nature du projet d'insertion. Ces réunions doivent permettre de fixer les préalables aux stages, de valider les propositions institutionnelles en fonction des bilans. Elles doivent ajuster les offres au fur et à mesure du cheminement des adolescents.

- Chaque professionnel rencontre, une fois l'an, le directeur. L'objectif est de suivre les conditions de son exercice professionnel, d'envisager les axes de développement en terme de qualification et d'évolution de carrière.

Les adolescents : les réunions d'expression collectives sont maintenues, elles permettent de prendre en compte l'énoncé du vécu à l'institut. Deux fois l'an, le directeur participe à ces groupes d'expression pour entendre les demandes et répondre aux questions.

Les adolescents et leurs familles : la démarche de projet implique au minimum deux rencontres dans l'année. Les parents sont invités : à discuter du projet individuel et du projet d'insertion

⁵² Voir schéma annexe 5 : référentiel CAFOC.

formulé par leur enfant et réfléchir aux conditions d'accompagnement. Les débats donnent lieu à un compte rendu écrit retraçant les questions qui se posent, les réponses fournies. Cet écrit est remis aux parents.

Enfin, nous faisons la proposition au conseil de section malouin de créer un conseil d'établissement spécifique à la section "déficients légers" (il n'y pas de représentation de ces parents dans le conseil d'établissement actuel). Il s'agit d'intéresser les parents à la vie de la section, de les sensibiliser aux problématiques spécifiques de leurs enfants. Chaque réunion de conseil donnerait lieu à une feuille d'information adressée aux familles concernées.

3.3.4. Des effets attendus pour l'ensemble de l'institut, une nouvelle ambition pour le Complexe

Partant d'une insatisfaction concernant la section pour adolescents déficients légers, nous sommes amenés à rebâtir le projet d'établissement. Sa formulation reste trop générale et les conceptions sur les populations accueillies ne font pas suffisamment référence à la promotion de ces personnes. En s'appuyant sur la construction identitaire, la valorisation de personnes ne peut s'envisager que dans une ouverture au dispositif de droit commun. Les valeurs adoptées doivent permettre à chaque service d'interroger les conditions de parcours faites aux enfants/adolescents. L'insertion sociale et professionnelle ne concernerait-elle que les adolescents déficients légers ? Nous pensons que la section accueillant des adolescents déficients moyens-sévères doit aussi se poser la question des développements identitaires des adolescents, du projet d'insertion. Ce rapport distant d'avec le milieu ordinaire de vie est également préjudiciable à ces adolescents, même s'ils n'ont pas la même force d'interpellation que les adolescents déficients légers. La relation de coopération avec les familles doit préoccuper de même manière chacun des professionnels.

Les annexes XXIV amènent à un renversement de valeurs qui n'a pas été appréhendé dans toute sa dimension opératoire par l'institution. C'est bien une rénovation des pratiques et un regard nouveau sur la personne handicapée qui doit être porté.

Dans le même mouvement, la dynamique d'équipe est renforcée. "La démarche de projet oblige les professionnels à s'interroger sur leurs pratiques. Elle renvoie chacun d'eux à sa spécialité, à sa propre identité. Elle permet la confrontation des professions et, en même temps, elle a pour avantage de repérer les champs d'intervention respectifs. Finalement, elle conforte chacun d'eux dans sa spécialité"⁵³. La refonte du projet d'établissement suppose l'engagement des professionnels dans une recherche de précision et d'innovation. Si le cadre est fixé (rôle et place des parents - démarche de projet personnalisé et d'insertion - ouverture sur l'extérieur -

⁵³ Extrait du rapport du groupe de pilotage (groupe de travail n°6) sur "La formation continue des personnes relevant des établissements et des services des annexes XXIV". Rapport fourni par la Direction des affaires sanitaires et

collaboration avec les dispositifs de droit commun), les marges de manoeuvre existent pour chacun des professionnels. L'ouverture au milieu de vie ordinaire libère des espaces de recherche, voire de créativité dans de nouveaux rapports avec l'environnement. Ce que ne permet pas le système actuel par trop centré sur lui-même. C'est bien l'ensemble des services qui est amené à réfléchir aux besoins spécifiques des populations accueillies et à formuler de nouvelles réponses dans la promotion de la personne handicapée dans une vie citoyenne mieux affirmée.

3.3.5. Les limites du projet

Les limites du projet tiennent à la fois à des facteurs externes et à des facteurs internes.

Les facteurs externes :

- la population : la nouvelle orientation du projet s'adresse aux adolescents que nous connaissons actuellement. Rien ne permet de garantir que les adolescents reçus plus tard présentent des caractéristiques similaires. Le schéma départemental actuel vient rendre compte de la difficulté à évaluer les besoins qualitativement et quantitativement. La CDES du département ne possède pas de base de donnée utilisable. L'Education Nationale travaille sur un renforcement de l'intégration des adolescents déficients intellectuels, mais les orientations de jeunes issus de SEGPA vers le médico-social sont toujours plus importantes (constat partagé par les structures médico-éducatives du département). Ces orientations sont-elles conjoncturelles ? Rien n'indique que cette tendance va se modifier dans les prochaines années. Notre plus proche partenaire en matière d'orientation, l'IME des " Hautes Roches ", nous informe que les enfants accueillis actuellement sont dans des problématiques similaires. Mais dans le même temps, le secteur de pédopsychiatrie indique qu'il cherche des accueils pour des enfants présentant des troubles de la personnalité, population a priori moins concernée par des problématiques d'insertion professionnelle et plus difficile à insérer socialement. Toutefois, une nouvelle culture d'adaptation permanente aux besoins de l'utilisateur devrait nous permettre d'ajuster les réponses en fonction des difficultés présentées.

- Les familles : la mobilisation des familles est un travail long et incertain. Certaines familles, en difficulté sociale, présentent des attitudes de retrait et ne sont pas prêtes à s'engager plus avant dans la problématique personnelle de leur enfant, encore moins à participer à des instances représentatives (association - conseil de maison). La collaboration ne se décrète pas, elle se construit pas à pas dans un climat de confiance, à sans cesse alimenter. Le rapport du groupe de travail (cité précédemment), concernant les annexes XXIV, envisage la formation des familles. Peut-être est-ce là un facteur innovant et la clé d'une nouvelle tonalité de rencontre avec les familles ?

- Les entreprises et l'embauche de personnes handicapées. Le marché de l'emploi réclame sans cesse plus de qualification. Dans le même temps, le secteur des services se développe et offre des

métiers où le critère de qualification est moins exigeant. De ce point de vue, l'employabilité des personnes déficientes légères est toujours à relativiser en fonction des particularités des bassins d'emploi. Un accroissement constant des niveaux de qualification poserait le problème des adaptations des formations, puis le maintien et développement dans l'emploi des personnes handicapées. Nous touchons là au problème de la prévention de la rupture du contrat de travail. La mission de suite d'une durée de trois ans sera t-elle suffisante ? Est ici en jeu, plus que les conditions d'accès au travail qui nous préoccupent, la capacité des personnes à tenir un emploi durablement. La démarche d'insertion en milieu ordinaire ne sera crédible que si nous recherchons la pérennité de cette insertion. Cette question dépasse la seule responsabilité des structures médico-éducatives.

En 1998/99, sur la région Bretagne, 151 apprentis, issus du médico-social, sont engagés dans l'apprentissage de 35 métiers différents⁵⁴. Même si 3 métiers (emplois techniques de collectivité, espaces verts et peinture) représentent 48 % des parcours qualifiants, la diversité des métiers incite à ne pas se cantonner dans ces seules professions.

Après une période de "dépression" économique, les projets d'installation et de création d'entreprises se multiplient sur le bassin de Saint-Malo. La composante environnementale favorable constitue un atout indéniable dans la mise en oeuvre du projet.

Les facteurs internes : le passage d'une culture "protectrice" à une culture "expérimentielle" exige du temps et pourtant les besoins exprimés par les adolescents sont immédiats. La formation, le nouveau dispositif de réunion, l'élaboration nouvelle du projet d'établissement, l'évaluation vont contribuer au recentrage de l'exercice professionnel des acteurs. Il s'agit de renoncer à des conceptions connues et rassurantes pour en adopter de nouvelles, de passer d'une position de maîtrise à une position de médiation entre différents partenaires : familles - organismes de formation - organismes d'insertion.

Cela exige aussi un effort particulier de chacun dans une quotidienneté de rencontre avec les adolescents, en passant d'une relation "hiérarchique" à une relation de négociation. La quotidienneté, par excellence, est le domaine de la répétition, de l'invariant. Il faudra donc porter toute notre attention à soutenir les évolutions souhaitées, les identifier, les nommer, les renforcer. Il faudra être soucieux de ne pas désinvestir la démarche aux premières difficultés. Dans ce contexte, l'entrée récente d'un adolescent en CFA est un signe encourageant pour les professionnels. C'est de l'ordre du possible.

Il faudra vérifier et permettre que chacun des acteurs professionnels retrouve dans la nouvelle organisation, des espaces d'autonomie et de valorisation de ses compétences, conditions impératives pour optimiser le changement.

Conclusion : le constat de l'inadéquation entre le fonctionnement de la section pour adolescents déficients légers et les besoins des usagers, nous conduit à interroger la culture institutionnelle. Nous devons passer d'une culture fermée à une culture intégrée aux espaces du milieu ordinaire de vie, d'une culture collective à une culture du projet individualisé et du projet d'insertion, d'une culture "préparatrice" à une culture expérimentielle. Ce renversement de pratique vient questionner les valeurs adoptées actuellement et traduites dans le projet d'établissement. Ce changement ne peut impliquer la seule section pour déficients légers. Les valeurs de référence doivent être travaillées avec l'Association et l'ensemble des professionnels dans le cadre d'une révision du projet d'établissement.

Cette mutation doit s'accompagner d'un programme de formation collective qui permet l'accroissement des connaissances et compétences de l'équipe pluridisciplinaire, et à terme les conditions d'un exercice professionnel renouvelé.

L'évaluation du dispositif se doit d'assurer un suivi régulier du projet pour en tirer les conclusions à échéances régulières sur les évolutions, les réussites et les échecs obtenus, afin de s'adapter au mieux à une situation pour laquelle la prise en charge a été réfléchie et mise en place. Par le biais d'un conseil d'établissement spécifique, les familles d'adolescents déficients légers sont invitées à s'engager dans la politique de l'établissement et à participer également à l'évaluation du service.

L'action entreprise doit améliorer rapidement la qualité des prestations offertes. En travaillant à différents niveaux : association, usagers, parents, partenaires institutionnels et professionnels, nous créons les conditions d'une promotion et d'une nouvelle reconnaissance de l'établissement auprès de ses utilisateurs et partenaires.

⁵⁴ Sources Grafic Bretagne - Bilan 1998/1999, publié en septembre 1999, Rennes.

CONCLUSION

En plaçant la personne handicapée au cœur des projets des établissements, la politique sociale a produit un changement important, notamment en terme de pratiques professionnelles. Elles doivent désormais s'appuyer de façon prioritaire sur la place de l'utilisateur, du milieu familial et de l'environnement ordinaire. Dans cette logique, nous sommes partis d'une interpellation des adolescents déficients légers. A leur façon, ils nous disent que les conditions d'accueil, les projets construits autour d'eux ne les satisfont pas. Nous avons entendu que leurs aspirations identitaires ne trouvaient pas de réponses adaptées dans la traduction de leur parcours. Les conceptions éducatives et pédagogiques n'ont pas évolué dans leur fondement : l'adolescent handicapé est un adolescent à protéger. Mais cette "protection" de l'individu conduit à l'éloigner des champs professionnels et sociaux ordinaires en limitant ses espaces d'expérimentation. Le concept de construction identitaire nous apprend que c'est justement par une immersion dans des groupes sociaux que nous nous construisons une appartenance et créons une dynamique d'insertion. Plus le rapport est distancié, plus l'idée d'intégrer ces milieux devient une gageure. Le milieu "clos" de l'institut reste alors celui où vont se construire principalement les rôles sociaux dans la mesure où la confrontation avec le milieu ordinaire n'intervient qu'en pointillé dans leur cursus. Pour les adolescents, l'idée qu'ils n'ont pas leur place dans le milieu de vie ordinaire s'installe progressivement et les aspirations à mener une vie comme tout un chacun se recentrent vers les modèles proposés par le milieu protégé. Le désavantage social qui résulte du handicap, loin d'être compensé, est conforté par le dispositif proposé. Invariablement, un tel éloignement prend la forme d'une ségrégation dont les effets négatifs sont nombreux. L'interaction sociale quotidienne est limitée avec pour effet de neutraliser davantage la personne en la privant de contacts sociaux normalisant. Nous échouons ainsi dans notre mission de promotion de la personne.

Il nous faut donc sortir de cette conception limitative de la personne handicapée, "objet" de notre préoccupation, pour soutenir un sujet, acteur de son devenir et de son insertion. L'attention particulière à la construction identitaire implique de s'arrêter précisément pour chacun sur son histoire, son environnement, ses aspirations, ses potentiels. L'accompagnement institutionnel doit alors se situer dans une perspective d'ajustement entre les aspirations identitaires, les compétences de la personne et les spécificités des milieux intégrants. Pour ce faire, l'institution s'ouvre aux dispositifs du milieu ordinaire en pratiquant une politique de formation et d'éducation par alternance. Ce milieu est intégré lui même comme espace de formation, d'évaluation des adolescents. La démarche suppose de revoir à l'interne les missions et moyens nécessaires pour conduire cette stratégie d'ouverture.

Pour légitimer l'action, le projet d'établissement doit être rediscuté et infléchi dans le sens des nouvelles orientations en intégrant le rôle des parents, la place du milieu environnemental. Pour

accompagner ces changements de fond, nous nous appuyons sur les textes en vigueur et engageons des axes de formation et d'évaluation qui permettent aux professionnels d'orienter leurs compétences au profit des populations reçues. Le mouvement de promotion de l'utilisateur passe par une valorisation de l'exercice professionnel, facteur indispensable au changement. Enfin, l'organisation du dispositif vient traduire la volonté d'aménager le parcours des adolescents au plus près de leurs besoins.

Nous rejoignons la philosophie des annexes XXIV : “ afin de redonner à l'adolescent une maîtrise sur son devenir en l'informant avec précision de ses limites, de ses possibilités, du sens de l'éducation proposée et en s'attachant à lui créer des possibilités de choix,

- afin de respecter les aspirations propres à l'adolescence en lui permettant des prises de parole, de responsabilité, de décisions et en le laissant s'exercer aux conduites d'essai et de risque,
- afin de préparer, au-delà de l'enseignement professionnel ou général, une vie d'adulte aussi autonome que possible ”.

L'établissement s'engage ainsi dans une démarche de qualité auprès des adolescents et leur famille en répondant de façon plus pertinente à leur besoin de reconnaissance sociale et professionnelle.

Pour conclure, nous citerons R. SAINSAULIEU⁵⁵ : “ la dynamique cruciale de l'insertion, c'est finalement une dynamique identitaire. En fait, on travaille avec des individus qui ont connu une rupture très forte....On n'insère jamais dans une case, dans une boîte : il faut y arriver et puis, même quand on y est arrivé, ce n'est pas encore fini. C'est vraiment l'accompagnement d'un parcours sur plusieurs dimensions d'une personne sociale ”.

Une dynamique institutionnelle s'engage, d'autres espaces sont à explorer, de nouvelles complexités apparaîtront, un travail sans cesse à recommencer.

⁵⁵ SAINSAULIEU Renaud, Actes des journées d'études “ Etonnants réseaux de compétences ” du 30 et 31 octobre 1996, organisées par l'AGEFIPH Bretagne à l'IRTS de Rennes.

ANNEXES

ET

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIBLIOGRAPHIE

- BORGETTO Michel, LAFORE Robert, *Droit de l'aide et de l'action sociales*, Paris, Montchrestien, Domat droit public, 1996.
- DUBARD Claude, *La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, Collection Universitaire, 1991.
- DE QUEIROZ Jean Manuel, ZIOKOVSKI Marek, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, Didact sociologie, 1994.
- FISCHER Gustave-Nicolas, *Les domaines de la psychologie sociale*, Le champ du social, Paris, Dunod, 1990.
- FISCHER Gustave-Nicolas, *Les domaines de la psychologie sociale*, Les processus du social, Paris, Dunod, 1991.
- GOFFMAN Erving, *Asiles - Etude sur la condition sociale de malades mentaux*, Paris, Les éditions de minuit, Collection le sens commun, 1984.
- HUTEAU Michel, *Les projets d'orientation des jeunes*, BOUTINET (J-P) et..., *Le projet, une défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, Editions l'Harmattan, Logiques sociales, 1992.
- KASTERSZTEIN Joseph, *Les stratégies identitaires des acteurs sociaux*, in CAMILLERI (C.), LIPIANSKY (E-D) et ..., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.
- KUHN M, Refence group reconsidered, In Manis and Metzer, Symbolic interaction. cité dans *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes, 1994.
- MARTY Emilia M.-O., *Les enfants de l'oubli*, Vivre en établissements pour enfants inadaptés, Paris, Dunod, collection Enfances, 1996.
- MEAD George Herbert, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963.
- PERCHERON A, *L'univers politique des enfants*, Paris, Colin, FNSP, 1974.
- ROCHER Guy, *Introduction à la sociologie générale*, tome 2, *L'organisation sociale*, Paris, Seuil, collection Points, 1968.
- ROUZEL Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, Action sociale, 1997.
- TAP Pierre, *Identités collectives et changement sociaux*, tome 2, Actes du Colloque, Toulouse, Privat, 1980.
- SHIBUTANI Tomatsu, Refence groups as perspectives, In Manis and Metzer, Symbolic interaction. cité dans *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes, 1994.
- WOLFENBERGER Wolf, *La valorisation des rôles sociaux*, Genève, Editions de Deux Continents, 1983.

Publications et revues

ALLIER Hubert, *Actualités Sociales Hebdomadaires* - article : « le droit des usagers », n°2019 du 18 avril 1997

GAUTHIER Pierre, « La réforme de la loi de 1975 » dans la tribune libre, *Travail Social Actualité*, n°721 - 15 janvier 1999.

EVERAERE Christophe, « Emploi, travail et efficacité de l'entreprise : les effets pervers de la flexibilité quantitative », *Revue française de gestion*, Juin, Juillet, Août 1999.

MAUDINET Marc, « Formation et pratiques de formation destinée aux personnes handicapées : enjeux, effets et conséquences » dans « La Formation professionnelle des personnes handicapées », *Dossier professionnel CTNERHI* n°4, n°19 du 11 mai 1999.

ROTH René, « Déficience et Professionnalisation », communication à Metz lors d'une journée d'informations et d'échanges organisée par l'OCTAPEH, 1998.

SAINSAULIEU Renaud, Rennes, Actes des journées d'études « Etonnants réseaux de compétences » du 30 et 31 octobre 1996, organisées par l'AGEFIPH Bretagne à l'IRTS de Rennes.

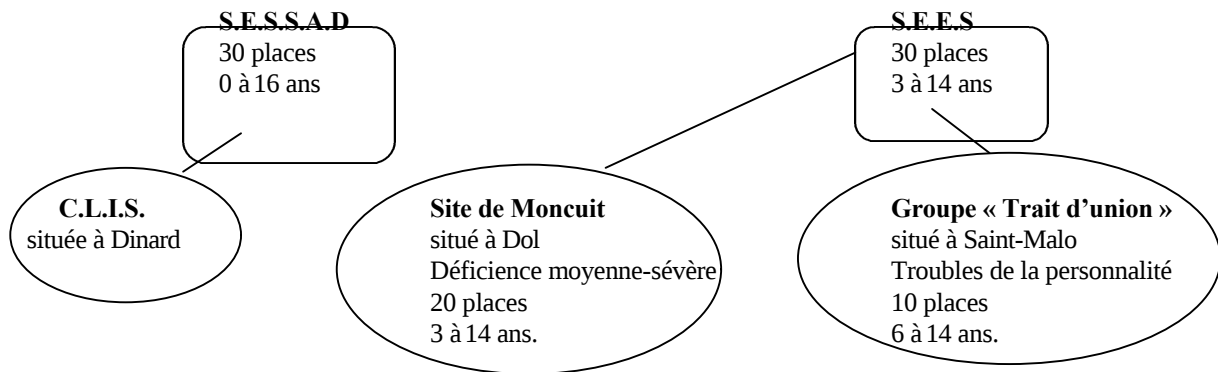
TAP Pierre, « Marquer sa différence », entretien dans la revue *Sciences Humaines* « Identité - Identités » n°15 (hors série réalisé avec le CNRS), décembre 1996 - Janvier 1997.

Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés - Présenté par l'Inspection Générale des Affaires Sociales et l'Inspection Générale de l'Education Nationale - n°99-002 - Mars 1999.

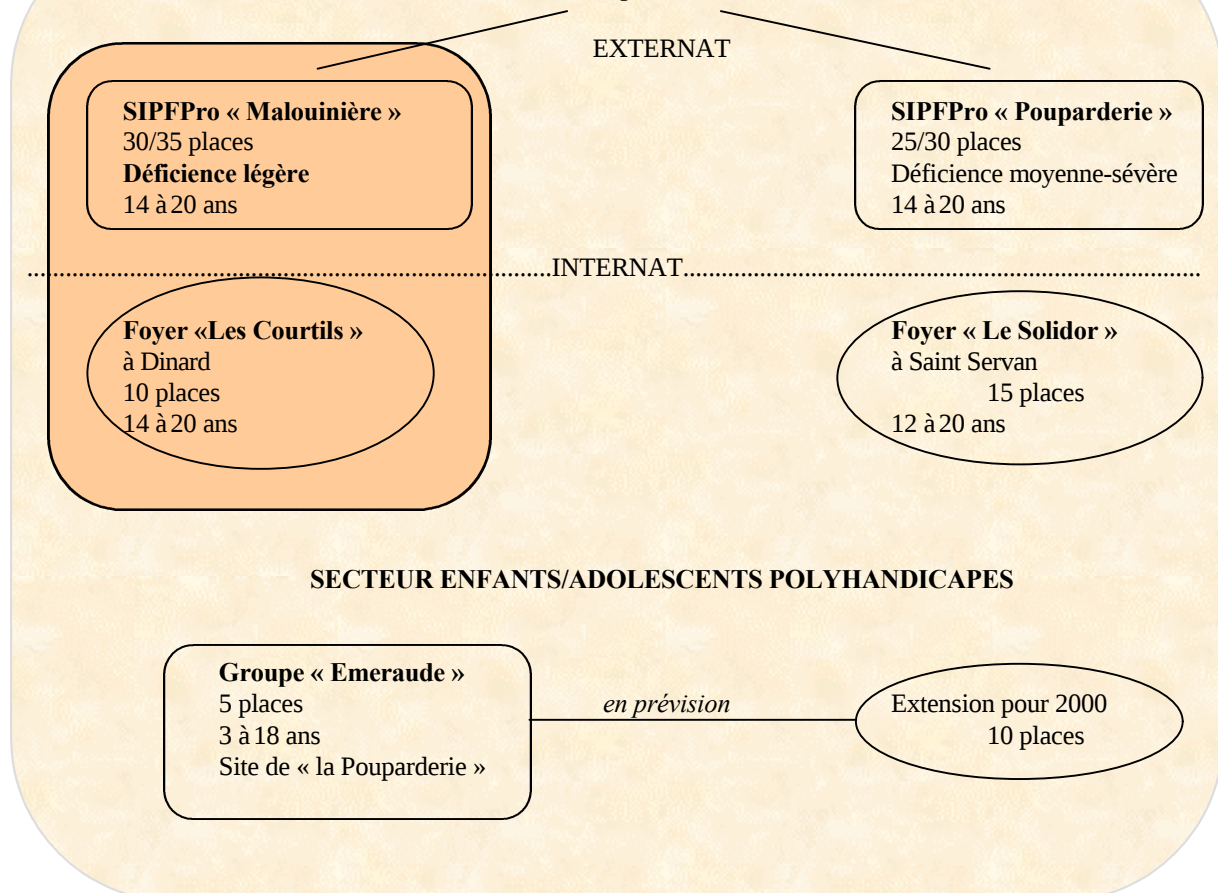
Rapport d'activité Grafic Bretagne - Bilan 1998/1999, Rennes, publié en septembre 1999.

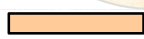
IME de la PASSAGERE

SECTEUR ENFANT rattaché au site de Moncuit à Dol de Bretagne



SECTEUR ADOLESCENT Site de « La Pouparderie » à Saint-Malo



 Population concernée pour notre étude.

Annexe n°3

Stratégies identitaires observées	Enoncés lors d'entretiens ou de groupes d'expression	Attitudes observées
DIFFERENTIATION « choc de la confrontation, les individus tentent de se démarquer, ils recherchent activement une place singulière et utilisent des stratégies de distinction et/ou d'évitement ». Les individus aspirent à un autre statut plus valorisant ».	- « c'est une école pour gogols, je veux faire des stages à l'extérieur ». - « je veux aller au lycée comme les autres ». - « est-ce que j'ai une tête à aller en CAT ? Je n'ai pas envie d'y aller ». - « je suis ici parce que j'ai un handicap physique ». - « on m'a dit : je vois pas ce que tu fous là dedans, sors toi de là, je suis pas à ma place ici ». - « ils sont handicapés, les pauvres, nous, on a des difficultés ». - « c'est mélangé entre gogols et des gens comme nous, ça me bouffe ».	- tentatives multiples pour éviter l'utilisation de transports collectifs (car et taxis). - absences (non discutées) de l'institut car octroi de congés scolaires comme les fratries. - rupture de trois jours parce que son frère et sa soeur lui ont dit qu'elle était dans une école de gogols. - brutalités envers les autres adolescents. - absences lors de rencontres exceptionnelles qui les confrontent aux autres (journées sportives...).
RUPTURE « les individus vivent des tensions importantes et n'acceptent pas le projet ».	- « j'ai rien à foutre ici, c'est pas ma place, je veux travailler en entreprise ». - « cette école, c'est la honte ».	- quelques fugues dont une qui conduit à la marginalité. - fin de cursus car maternité pour trois jeunes femmes. - deux réorientations (EREA et institut spécialisé « déficients légers »).
SOCIALISATION ANTICIPATRICE « les individus visent un groupe de référence, travaillent à s'y intégrer ».	- « les stages, je les cherche avec mes parents, ils ne voient pas en CAT, j'ai déjà pris contact avec un menuisier ». - « mon frère, il a pris contact avec son patron, il aurait peut-être une place pour moi ».	- revendication affirmée de stages en milieu ordinaire et refus que l'éducateur vienne sur les temps de travail pour effectuer le bilan.
CONFORMATION « les individus sont dans une acceptation plus ou moins résignée du groupe d'appartenance et recherchent activement un statut valorisant de compensation ».	- « j'ai pas le choix, j'ai trop de difficultés, j'irai au CAT ». - « maintenant, c'est trop tard, à partir du moment où on est pris dans un milieu comme ça..... ».	- plusieurs adolescents s'attribuent des rôles d'aide auprès des jeunes plus handicapés (poussent les chariots, portent leur sac, viennent chercher d'autres jeunes pour les emmener dans les taxis ou car). - dans les transports ou les espaces de rencontres, les adolescents rappellent les codes de bonne conduite, la loi.
ANONYMAT « stratégie d'évitement, pas de positionnement car risque. Les individus sont dans des positionnements de repli »	- questionnés sur leur avenir et leurs souhaits, les adolescents répondent classiquement « je sais pas ».	- adolescents qui évitent les rencontres, font peu parler d'eux. - montent des coups mais discrètement. Ils abondent tout de suite dès qu'ils sont réprimandés.
INSTALLATION « acceptation du statut et projection dans un avenir sécurisant ».	- « j'ai une cousine au CAT, elle se plaît à son boulot... ». - « j'ai eu les papiers de la COTOREP, mes parents ont vu le directeur, j'ai demandé un travail en milieu protégé ». - « ici, ça me plaît, avant les autres se moquaient de moi » (venant d'une SEGPA) - « en CAT, y'a des chouettes types ».	- demandent les stages en CAT et rechignent à effectuer les stages en milieu ordinaire de travail malgré des bilans encourageants. - préfèrent utiliser le car du CAT plutôt que les bus, lors des stages. - revendicatifs d'une différence, ils ont, avec le temps, revu leurs ambitions et l'idée d'une coexistence au travail avec d'autres, plus en difficulté, ne posent plus problème

Annexe 4

Stratégies identitaires face à l'assignation du handicap.

1. L'individu se sent menacé dans sa différence et sa singularité. Une trop grande similitude est inacceptable, il va se démarquer des autres.

Stratégies possibles :

- **différentiation** : l'individu revendique une place spécifique, il marque sa différence. Il doit sans cesse veiller à ne pas se dissoudre dans son environnement, créer de la différence mais, simultanément, ne pas aller trop loin, ne pas se faire exclure,

- **rupture** : la source de tension est trop forte, il y a rejet du dispositif (ruptures définitives, fugues, demandes de réorientation insistantes). La solution identitaire satisfaisante est ailleurs. L'acceptation n'est pas possible car source de dommage identitaire.

2. L'individu définit des objectifs qui lui permettront de prouver son appartenance ou de démontrer sa volonté d'intégration au groupe social. Il intériorise les normes qui régissent les interactions et les rapports sociaux proposés.

Stratégies possibles :

- **conformation** : l'individu évalue le dispositif et adopte une attitude, des comportements qu'il juge conformes. Toutefois, entre les opinions internes et les comportements externes (ce qu'il donne à voir), il peut exister des contradictions qui engendrent des tensions,

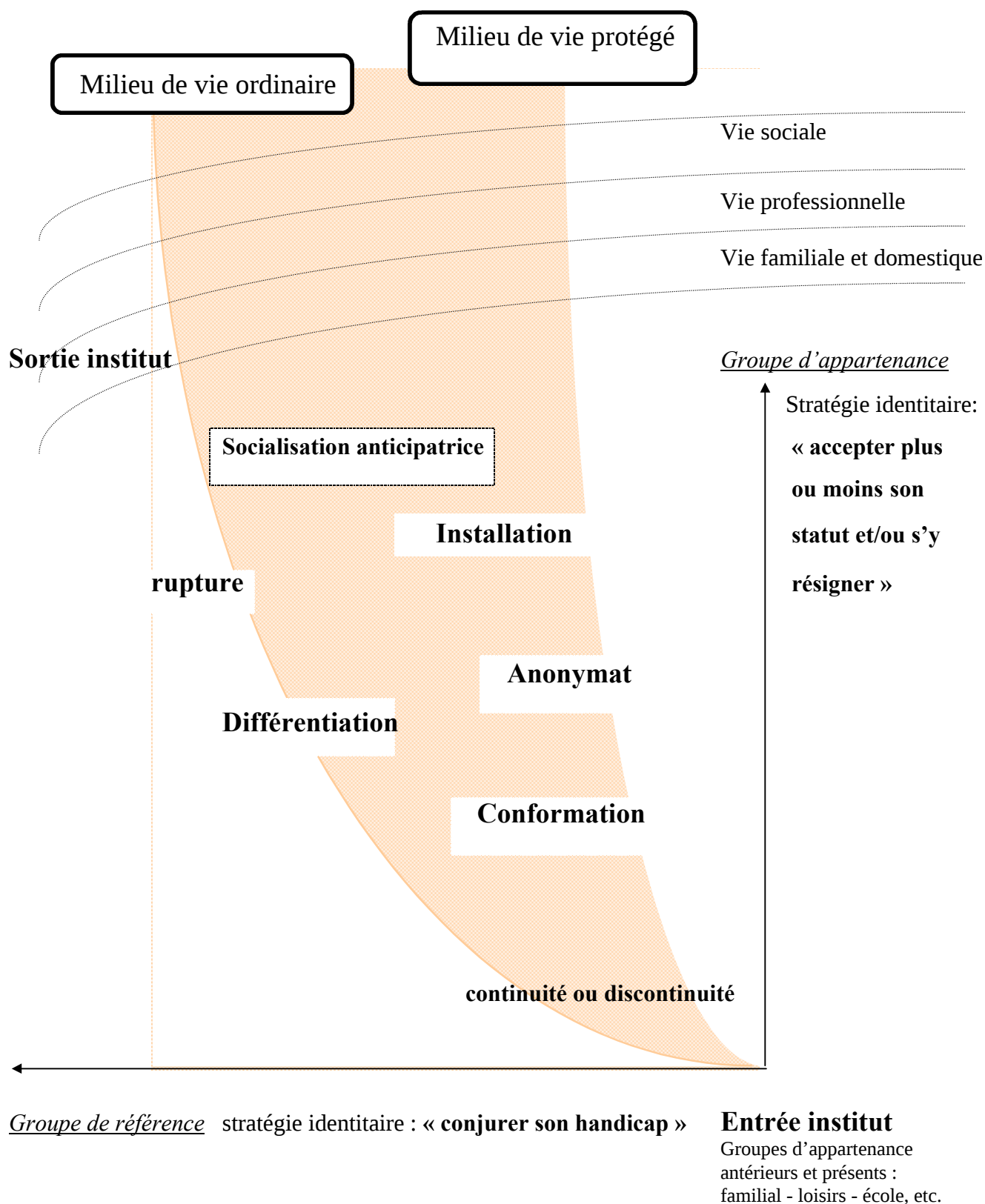
- **anonymat** : l'individu « se fond dans la foule ». Il se fait oublier et maintient ainsi une position d'évitement de conflit. Le risque le plus extrême est la désindividuation. L'individu se sent menacé s'il montre une singularité,

- **installation** : l'individu accepte la désignation et la fait sienne. Il ne questionne plus son statut et réduit ainsi les sources de tension interne. Ses bénéfices identitaires sont déplacés. La dynamique personnelle est réduite et dans ce cas, il se laisse porter par le dispositif. Il peut se projeter sans dommage dans le dispositif spécialisé.

Socialisation anticipatrice : l'individu apprend et intériorise les valeurs et normes d'un groupe de référence qui n'est pas exactement le groupe d'appartenance actuel. L'apprentissage se fait, par exemple, au travers de stages en entreprises, d'expériences de F.J.T., d'intégration sociale dans son quartier (etc.), milieux que la personne aspire à intégrer. L'individu peut être dans l'ordre du compromis, ainsi cette socialisation peut connaître des déclinaisons diverses en fonction des différentes sphères d'appartenance (vie familiale, vie professionnelle, vie sociale et de loisirs). Une personne handicapée peut travailler en milieu ordinaire et, parallèlement, vivre en foyer ou en appartement indépendant en bénéficiant d'un suivi éducatif. Ou encore, travailler en milieu protégé et vivre de façon indépendante en appartement. Plus l'individu est dans le lien social, plus un grand nombre de variations est possible, l'individu peut ainsi faire vivre plusieurs appartenances.

Annexe n°4bis

Schématisation des stratégies identitaires

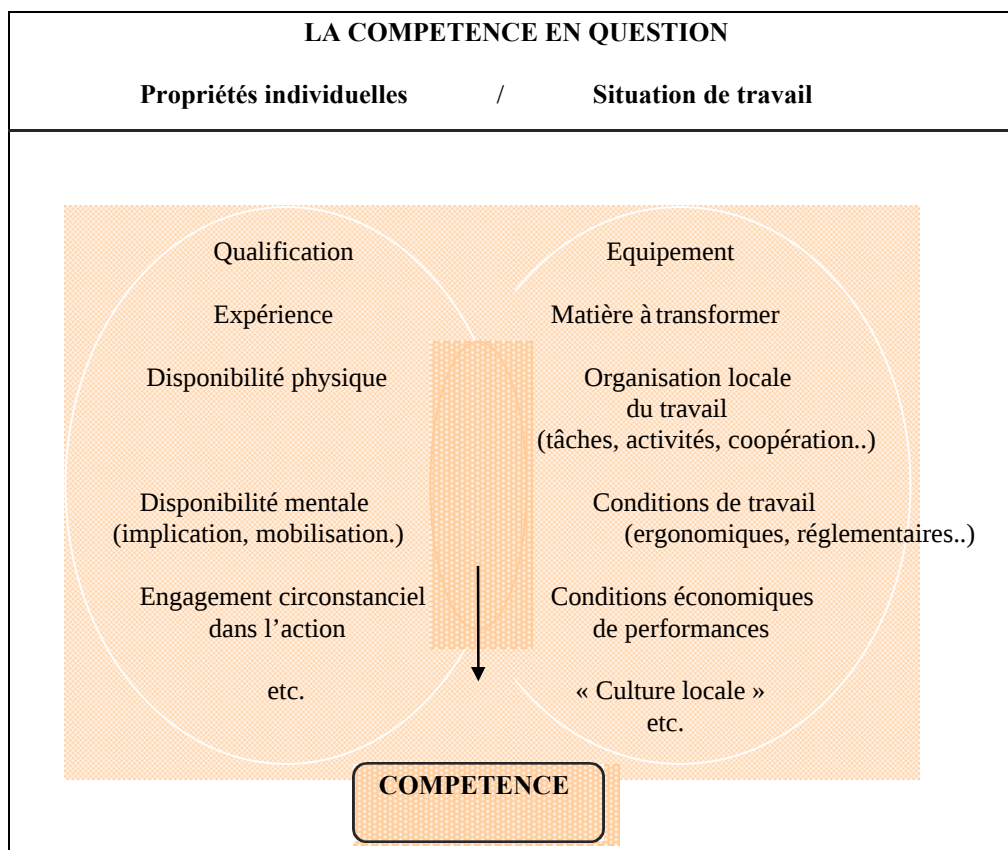


zone de transactions interne et externe (passages possibles).

Annexe n°5

La compétence en question d'après Christophe EVEREARE.

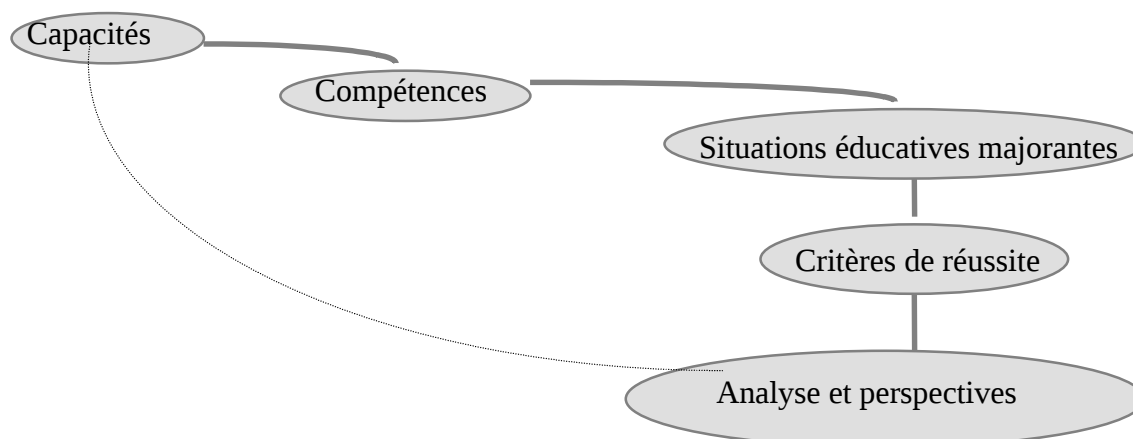
Schéma tiré de la Revue Française de Gestion.



Elaboration de référentiels proposé par le Centre Académique FORMATION Continue.

♦ Le référentiel s'inscrit dans une approche d'éducabilité, c'est-à-dire affirmer que le jeune est en capacité de progresser quelle que soit la situation présente.

- ♦ Le référentiel est un outil qui permet à l'éducateur de positionner, de construire, d'articuler les différentes situations éducatives mises en oeuvre.
- ♦ Le référentiel permet au jeune de repérer ses acquis dans la conquête de son autonomie tant sociale que professionnelle.
- ♦ Le référentiel facilite un langage commun à l'interne de l'établissement, particulièrement lors des réunions de synthèse, de suivi du jeune, ainsi que dans la rédaction des écrits (CDES...).



Annexe 6

Environnement institutionnel concernant la formation et l'insertion en milieu ordinaire de travail : C.F.A. - Grafic Bretagne - AGEFIPH - COTOREP - E.P.S.R. - Relais 35 - APPARTH - GRIF.

CFA (Centre de Formation pour Apprentis) : les apprentis, issus du secteur de l'éducation spéciale, peuvent, sous certaines conditions, s'inscrire dans un C.F.A. L'emploi du temps du jeune en formation se répartit en séquences de trois semaines. Une semaine est consacrée à la formation technologique et à la formation générale. Deux semaines sont effectuées auprès d'un maître de stage agréé par l'inspection départementale de l'apprentissage, pendant lesquelles le jeune reçoit une formation pratique au métier qu'il a choisi. Le cursus « spécialisé » dure une année de plus qu'en CFA (trois ans au lieu de deux) pour compenser les difficultés d'apprentissage. Il s'accompagne d'un soutien éducatif qui intervient dans le prolongement de ce qui a été fait en Institut Médico-Professionnel. Au terme de trois années, la formation est sanctionnée par le CAP. Des études montrent qu'il y a peu de lauréats en raison des difficultés à atteindre un niveau théorique à l'examen. Mais en revanche, cette formation a, sur les jeunes concernés, un effet extrêmement dynamisant pour leur insertion en milieu ordinaire de travail et constitue auprès des employeurs qui les ont reçus en tant qu'apprentis ou stagiaires, un gage d'employabilité.

GRAFIC Bretagne (groupement régional pour l'accompagnement et l'insertion concertée) : GRAFIC a pour objectif de développer la formation qualifiante des jeunes en situation de handicap en vue de favoriser leur insertion professionnelle. Cette instance propose un dispositif d'appui aux jeunes apprentis (soutien à la formation, suivi professionnel, intervention médico-éducative) et un dispositif préparatoire à l'apprentissage (sur une période de 3 à 6 mois). GRAFIC Bretagne travaille en partenariat avec le Centre de Formation pour Apprentis et se veut complémentaire. Pour chaque jeune issu du secteur médico-éducatif et s'inscrivant dans un apprentissage, GRAFIC signe une convention incluant un projet personnalisé d'accompagnement. L'IME « La Passagère » en est adhérent.

AGEFIPH (fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées) : la mission de l'AGEFIPH telle que définie par la loi du 30 juillet 1987 (article .L.323.8.2 du code du travail) : "il est créé un fonds de développement pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées ayant pour objet d'accroître les moyens consacrés à l'insertion des handicapés en milieu ordinaire de travail". Outre différentes modalités d'intervention, l'AGEFIPH soutient des actions de contrats en alternance pour permettre aux personnes d'acquérir une qualification professionnelle au sein de l'entreprise. Les personnes concernées sont les jeunes titulaires d'une notification de la CDES et bénéficiaires de la loi de 1987. Idem pour les contrats d'apprentissage. Sur la base de contrats, l'AGEFIPH donne la possibilité aux IMPro de mettre en oeuvre les moyens nécessaires pour que les jeunes handicapés accèdent au milieu ordinaire de travail par le biais d'aides au démarrage des structures en cours de création, le renforcement des moyens techniques et des compétences des structures déjà existantes. L'AGEFIPH propose 17 mesures adaptées aux besoins des différents acteurs de l'insertion professionnelle des travailleurs handicapés.

COTOREP : c'est l'unique instance du département permettant de connaître la situation de l'ensemble des adultes handicapés dans les domaines de l'emploi, la formation professionnelle et les problèmes spécifiques aux personnes handicapées. Elle est composée d'une première section dont l'action est dirigée vers l'emploi et d'une seconde section dirigée vers les prestations. La première section attribue la reconnaissance de travailleur handicapé et prononce des décisions en matière d'orientation professionnelle qui concerne à la fois des demandeurs d'insertion ou de réinsertion professionnelle, mais aussi des salariés contraints de changer de poste suite à une restriction d'aptitudes. Elle prononce également des décisions quant à l'intervention de l'Equipe de Préparation et de Suite du Reclassement Professionnel pour l'aide à la recherche d'un emploi.

EPSR (équipe de préparation et de suite du reclassement) : dès 1978, trois ans après la promulgation de la loi de 1975, paraissent les premiers textes relatifs à la création et au fonctionnement des EPSR. L'équipe de l'EPSR travaille en partenariat permanent avec les ANPE, l'AGEFIPH, la COTOREP, les entreprises, les centres de formation, le milieu protégé. L'EPSR accueille et mobilise les personnes dans leur recherche d'emploi, prospecte les entreprises, aide à la conclusion de contrats et déclenche les

relais nécessaires. C'est un partenaire indispensable car placé directement au coeur du dispositif de l'insertion professionnelle. Depuis février 1999, l'EPSR a implanté une antenne sur Saint-Malo.

RELAIS 35 est un dispositif nouveau, en cours d'élaboration, qui vise la préparation et le soutien à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes handicapés en continuité des actions de formation, des actions de préparation à l'insertion réalisées par les IME - les IR - les SEGPA - EREA - Maisons Familiales et rurales... Relais 35 accueille, écoute, oriente les jeunes handicapés des établissements spécialisés, assure le soutien à l'insertion des jeunes handicapés embauchés en milieu ordinaire en assurant le suivi professionnel et l'accompagnement social. Relais 35 constitue une mise en réseau des moyens d'insertion (SAISPro) des différents établissements adhérents. L'IME « La Passagère » est adhérent de Relais 35.

APPARTH (association pour la promotion, l'accompagnement et le reclassement des travailleurs handicapés) : ce service d'accompagnement pour personnes handicapées mentales apporte une aide à l'insertion sociale, à la recherche de contrat et au développement des compétences professionnelles.

GRIF (groupement rennais pour l'insertion et la formation) : le GRIF propose de nombreuses formations destinées à des personnes handicapées physiques ou mentales, déficientes intellectuelles ou handicapées sensorielles. Le GRIF dispose d'une antenne sur Saint-Malo.

Cette mise en réseau s'effectue dans le cadre du Programme Départemental pour l'Insertion des personnes handicapées.