



ENSP

ÉCOLE NATIONALE DE
LA SANTÉ PUBLIQUE

RENNES

CAFDES

Promotion 2004

Enfance

**DIRIGER UNE M.E.C.S. DANS LE CHAOS :
PRENDRE LE TEMPS D'UNE LECTURE
POUR REUNIR LES CONDITIONS D'UNE
EVOLUTION POSSIBLE**

Nicolas HERMOUET

Sommaire

INTRODUCTION :	1
1 - PREMIERE PARTIE : D'UNE SITUATION INSTITUTIONNELLE PARTICULIERE	4
1.1 DIRECTEUR D'UNE MECS :	4
1.1.1 Le contexte de ma prise de fonction :	4
1.1.1.1 Se resituer dans un trajet :.....	4
1.1.1.2 Visite de contrôle du 28 Août 2002 :.....	4
1.1.1.3 Intérim de direction :	5
1.1.2 L'Etoile du Rachais, une MECS :.....	5
1.1.2.1 Une association, Le Comité Commun :.....	5
1.1.2.2 Deux mots d'histoire :	6
1.1.2.3 Quatre directeurs :.....	6
1.1.2.4 Les habilitations :	7
1.2 UNE CRISE AUX COORDONNEES MULTIPLES : PROBLEMATIQUE INSTITUTIONNELLE	7
1.2.1 Entrer dans la crise :.....	7
1.2.2 Ce que j'entends par crise :.....	8
1.2.3 De la crise au chaos :.....	8
1.2.3.1 Lecture interne :	8
1.2.3.1.1 De la fonction de direction :.....	8
1.2.3.1.2 De la structure administrative :.....	9
1.2.3.1.3 De la structure financière :.....	10
1.2.3.1.4 De l'organisation :	10
1.2.3.1.5 Des locaux dégradés :.....	11
1.2.3.1.6 Une temporalité réduite à l'urgence :	12
1.2.3.1.7 D'un projet organisationnel :.....	12
1.2.3.1.8 De la prise en charge éducative :.....	13
1.2.3.2 Lecture externe :	15
1.2.3.2.1 Relations avec l'Aide Sociale à l'Enfance :.....	15
1.2.3.2.2 Relations avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse :.....	17
1.2.3.2.3 Relations de partenariats :.....	18
1.2.3.2.4 Une enclave départementale :	20
1.2.4 Les enjeux :.....	20
1.2.4.1 Synthèses des constats :.....	20

1.2.4.1.1	Une crise de la prise en charge éducative :	21
1.2.4.1.2	Stigmates des locaux :	21
1.2.4.1.3	Crise de l'organisation :	22
1.2.4.1.4	Crise des liens inter-institutionnels :	22
1.2.4.1.5	Une fonction de direction délégitimée :	23
2	- DEUXIEME PARTIE : UNE MISE EN TENSION COMME LECTURE.....	24
2.1	PRENDRE EN CHARGE AUTREMENT POUR REpondre AUX NOUVEAUX BESOINS :	24
2.1.1	Une relation éducative qui ne serait pas du semblant :	24
2.1.1.1	La notion de transfert dans l'éducatif :	24
2.1.1.2	De l'engagement des éducateurs :	26
2.1.1.3	La question du manque aussi fondamental que fondateur :	27
2.1.1.4	Un jeune, un sujet, un auteur :	29
2.2	ORGANISER DES RUPTURES POUR SORTIR DU CHAOS :	32
2.2.1	Préambule :	32
2.2.2	Un déficit de symbolisation :	33
2.2.3	Questions de places :	37
2.2.4	Réinscrire du droit comme tiers, une garantie :	39
2.2.5	Restaurer les figures de l'autorité :	43
3	- TROISIEME PARTIE : DIRIGER DANS LE CHAOS, EN SORTIR PAR LES PROJETS :	47
3.1	LES PREMIERES MESURES, TRAITER L'URGENCE :	48
3.1.1	Reconstruire une structure administrative :	48
3.1.2	Recruter un cadre intermédiaire :	51
3.1.3	Rencontrer les mandants :	53
3.1.4	Faire circuler du texte :	55
3.1.5	Réorganiser en créant des lieux et des procédures de référence :	57
3.1.5.1	L'exemple des réunions :	57
3.1.5.1.1	Les réunions des équipes éducatives :	58
3.1.5.1.2	La réunion de direction :	59
3.1.5.1.3	La réunion de coordination :	59
3.1.5.2	La procédure d'accueil :	60
3.2	DIRIGER AUTREMENT, REALITES ET PERSPECTIVES :	62
3.2.1	Les groupes de travail autour des questions concrètes :	63
3.2.2	Le choix des petits projets comme construction collective :	64
3.2.3	Des instances représentatives repensées dans leur position et leur fonction : ...	66
3.2.4	Une nouvelle logique interne, les délégations :	68

3.3	RENOUER AVEC LE DROIT AU SERVICE DE LA PRISE EN CHARGE :	70
3.3.1	Refonder une organisation du travail :	71
3.3.2	Du côté des jeunes :	72
3.3.3	Et de celui de leurs parents :	74
3.4	EMERGER DE LA CRISE PAR UN PROJET D'ACCUEIL DIVERSIFIE :	75
3.4.1	Répondre aux besoins du département :	76
3.4.2	Traiter la question des locaux :	77
3.4.3	Redéployer le personnel :	79
3.4.4	Mise en place des structures de la démarche :	80
CONCLUSION GENERALE PROVISoire :		82

Liste des sigles utilisés

ADECSI : Association des Directeurs d'Établissements à Caractère Social de l'Isère

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CE : Comité d'Établissement

CVS : Conseil de la Vie Sociale

DEF : Direction Enfance Famille

ETP : Equivalent Temps Plein

GVT : Glissement Vieillesse Technicité Structure

IME : Institut Médico-Educatif

MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social

IRP : Instances Représentatives du Personnel

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

INTRODUCTION :

La Maison d'Enfants à Caractère Social que je dirige depuis le 6 janvier 2003 se situe à La Tronche, au sein de l'agglomération grenobloise. Nous accueillons 65 enfants et adolescents de 6 à 21 ans, dans le cadre d'une double habilitation, justice et Aide Sociale à l'Enfance.

L'histoire de cette maison d'enfants est ancrée dans la tradition française puisque jusqu'en 1974, elle était gérée par les sœurs Franciscaines. D'ailleurs, cette histoire se rappelle à notre mémoire chaque jour, alors que nous entrons dans la chapelle qui est devenue un lieu de stockage de matériel divers, ou encore quand nous réglons le loyer des bâtiments. Cette histoire est aussi un ancrage symbolique qui fait dire à certains acteurs que l'établissement n'a pas fermé du fait « qu'un bon dieu » veille sur la maison.

Dès ma prise de fonction, c'est l'ordinaire de l'établissement qui m'a éprouvé chaque jour, une ambiance particulière, un état de désolation, les stigmates de difficultés. Les jeunes s'adressaient aux adultes comme à des objets, les adultes ne réagissaient plus.

Rapidement sur-sollicité alors que je n'avais pas encore pris la mesure du métier de directeur, j'ai décidé de prendre le temps de la lecture. Ce temps de la lecture d'une situation chaotique m'offrait la possibilité de me trouver toujours déplacé quant à l'objet institution, et c'est ce déplacement qui allait me permettre de réfléchir, de construire une pensée, de rester lucide, et donc d'agir de manière ordonnée, tout en assumant quotidiennement la responsabilité de ma charge.

Mon travail d'écriture, qui est une traduction de la construction de ma pensée, propose trois temps distincts et articulés.

Le temps de la lecture, c'est ce temps où l'ordinaire institutionnel m'éprouve. C'est le relais avec le directeur qui vient d'assurer trois mois d'intérim suite au licenciement de mon prédécesseur. C'est aussi la confrontation quotidienne à des jeunes souvent livrés à eux-mêmes qui avaient mis en place leur propre fonctionnement, leur propre rapport au temps, soit ce que j'analyse comme une inversion de la dette symbolique. Toutes les structures de l'établissement sont touchées par le chaos. Ce chaos est entendu non pas dans son acception scientifique, mais comme une métaphore de ce que l'inspectrice qui a contrôlé l'établissement le 28 août 2002 nommait « l'état de désolation ».

Dans un deuxième temps, cette lecture que j'ai confrontée à d'autres représentations ou analyses de directeurs que je côtoie au sein de groupes de travail, il fallait que je la mette en tension avec, d'une part mes convictions et les valeurs qui me mènent dans ma pratique de cadre depuis quelques années, et d'autre part avec le jeu des contraintes internes et externes, les mandats de l'établissement, l'association, mais aussi les résistances internes sans occulter un certain nombre de constats. Notamment, le public de cet établissement a

évolué sans que les modalités de prise en charge ou d'organisation ne se soient adaptées à cette nouvelle donne institutionnelle. Par ailleurs, un des enjeux de cet établissement est de se réinscrire au plus vite dans le cadre des politiques publiques de protection de l'enfance départementale. Les besoins de l'Isère sont très importants et ne sont pas couverts par les équipements existants, c'est sans doute une des raisons qui a permis à l'Etoile du Rachais de ne pas fermer.

Le travail d'analyse interne va me permettre de mettre en place ce que l'on peut appeler une stratégie, soit de dégager des axes prioritaires convergents vers une sortie de crise, et donc une possibilité de retrouver à l'interne une certaine forme de stabilité ou d'homéostasie, sans laquelle, me semble-t-il, aucune démarche de projet ne peut réellement se construire et se mettre en œuvre. Cette stratégie, à partir de cette lecture et de ces analyses va viser un objectif de restructuration de l'établissement en deux phases. Une première qui va consister à traiter la crise à l'interne pour en sortir, tout en négociant simultanément avec les financeurs une nouvelle configuration institutionnelle. Une deuxième phase consistera à mettre en place un plan d'action et des structures pour effectivement passer à la restructuration.

Dans un troisième temps, je tenterai de rendre compte de la place de directeur, de ce que je peux mettre en œuvre concrètement pour conduire cet établissement de manière à réaliser les objectifs fixés en référence à ma stratégie. Dans le chaos, les possibilités d'agir sont multiples. Mais il s'agit de faire des choix. C'est pourquoi j'ai choisi dans un premier temps de traiter l'urgent, afin de pouvoir agir sur le fonctionnement implicite de l'établissement, c'est à dire sur sa dimension symbolique, en faisant sans cesse des allers et retours avec ma lecture de la situation et mes analyses, il s'agit là d'un travail praxéologique.

Diriger dans le chaos, puis ensuite dans la crise, c'est aussi supporter des charges très importantes où le plaisir de travailler n'a souvent que très peu de place. Pour autant, il faut savoir attendre et compter sur l'événement. En effet, l'événement est pour moi une occasion dont il faut savoir se saisir. Ainsi, même les contraintes deviennent des opportunités. Mais pour ce faire, le courage dans la décision ou la provocation de ces événements sont des atouts majeurs de la fonction de direction.

Enfin, à un moment de tensions importantes et de conflits, à l'occasion de la mise en œuvre de nouvelles organisations de travail, le financeur va m'autoriser à créer des postes au regard des besoins de la nouvelle configuration institutionnelle. Cela est pour moi une opportunité pour engager une démarche à projet, et proposer une sortie de conflit honorable pour tous les acteurs.

Ce travail d'écriture du mémoire étant simultané à ma prise de fonction, je n'aurai le temps que de rendre compte de la mise en œuvre des structures pour engager la démarche à projet.

Les contraintes liées à la crise qui se transforment en opportunités au service de la prise en charge, ou encore les indicateurs de sortie de crise, l'éloignement du point critique du 28 août 2002, sont autant de constats qui permettent de retrouver du plaisir en lieu et place des phases où le chaos semble nous attraper et nous gagner. Cela permet au directeur que je suis, de métaboliser les moments les plus durs.

1 - PREMIERE PARTIE : D'UNE SITUATION INSTITUTIONNELLE PARTICULIERE

1.1 DIRECTEUR D'UNE MECS :

Comme chaque établissement, l'Etoile du Rachais est inscrit dans une histoire ; histoire qui détermine souvent son sens et ses logiques.

1.1.1 Le contexte de ma prise de fonction :

1.1.1.1 Se resituer dans un trajet :

Ces trois dernières années de travail ont été consacrées, en tant que chef de service d'une MECS, à me servir d'une restructuration associative pour refonder un projet de prise en charge adapté à des adolescents qui ne parvenaient plus à trouver de place à habiter au sein des établissements éducatifs de la Savoie.

Fort de cette expérience réussie, du fait sans doute de positions tenues parfois au risque d'être subversives, du fait d'une équipe éducative engagée et expérimentée pour aller conquérir ces jeunes, pour les accrocher dans un lien comme seul moteur de l'émergence d'une subjectivité, je suis recruté comme directeur de l'Etoile du Rachais, une MECS de l'agglomération grenobloise en Isère, habilitée par l'ASE et la justice.

1.1.1.2 Visite de contrôle du 28 août 2002 :

Le 28 août 2002, l'inspectrice de l'ASE fait une visite de l'établissement à laquelle participent le Directeur Général et son adjointe, le directeur de l'établissement et la chef de service.

Le compte rendu rédigé par l'inspectrice est sans appel : un problème grave d'activité, peu de cohérence des interventions éducatives, une mauvaise qualité d'accueil des enfants, le Conseil Général ne suivra pas l'établissement dans son projet d'accueil d'urgence, l'établissement n'est pas en relation avec son environnement, la nécessité de réaliser des travaux sur le bâtiment, l'absence manifeste d'implication des équipes éducatives, l'absence de réflexion comme de cadre éducatif. Enfin, l'inspectrice note sa surprise quant à la familiarité avec laquelle les jeunes présents s'adressent au directeur, et celle avec laquelle le directeur leur répond. Le rapport de cette visite conclura à la nécessaire réaction ferme de l'association. Cela se soldera par le départ du directeur, et l'arrivée d'un directeur par intérim pour trois mois, auquel je succèderai le 6 janvier 2003.

1.1.1.3 Intérim de direction :

Cette direction par intérim s'attache principalement à resituer un cadre éducatif suffisamment sécurisant et donc contenant pour les jeunes accueillis. En effet, depuis le printemps 2002, la vie quotidienne est émaillée d'actes violents de la part des jeunes. Le déficit de repères stables ainsi que des manquements au niveau du positionnement des éducateurs étaient sans doute à l'origine de ces phénomènes.

Le rapport de cette mission fait apparaître plusieurs points : l'organisation est floue, opaque et peu lisible. Les emplois du temps du personnel sont figés et priment sur l'intervention éducative. Les relations avec les partenaires et les mandants sont déplorables. L'établissement est peu crédible pour son environnement. Seul un projet spécifique de coordination scolaire est reconnu et opérant. Le fonctionnement en « vase clos » depuis des années porte préjudice à l'établissement dans son environnement. Les placements se font par défaut. Une concentration trop importante de jeunes présents sur le même site génère beaucoup de promiscuité. Le projet éducatif n'est pas écrit. La prise en charge est univoque et très morcelée. Elle n'a pas évolué depuis les années 80. De plus, elle est peu lisible à l'externe, comme à l'interne. Au cours de l'été 2002, pour pallier le déficit d'activité, l'établissement accueille sans réflexion préalable et massivement des mineurs étrangers isolés. Le départ important de personnels est renforcé par une difficulté de recruter du personnel qualifié. L'établissement est absent des réseaux locaux. Le contre pouvoir syndical est très conservateur des avantages acquis. Enfin, les locaux sont dégradés, mais surtout désadaptés à l'accueil d'adolescents.

1.1.2 L'Etoile du Rachais, une MECS :

1.1.2.1 Une association, Le Comité Commun :

L'Etoile du Rachais dépend de l'Association du Comité Commun Activités Sanitaires et Sociales, une association lyonnaise créée en 1923, dont la mission d'origine était d'intervenir afin d'assurer à chaque enfant, depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte, les conditions d'un développement sain et équilibré. Il s'agissait alors d'organiser toutes les structures nécessaires, afin que la tâche entreprise devienne efficace et durable. Cette association regroupe aujourd'hui des établissements très divers : CHRS, Instituts de Rééducation, Centre de Rééducation pour Déficients Visuels, IME, et trois Maisons d'Enfants à Caractère Social.

Le directeur de l'établissement assume de larges délégations. Cela est sans doute lié à l'éloignement du siège, au fait d'être le seul établissement du Comité Commun à Grenoble, à

la diversité des activités qui rend complexes les dispositifs transversaux, malgré une volonté associative récente de faire travailler les directeurs ensemble.

1.1.2.2 Deux mots d'histoire :

La fondation de l'établissement ressemble à beaucoup d'autres. A l'origine, en 1874, une maison bourgeoise de La Tronche en Isère, est offerte à la congrégation des Franciscaines de l'Immaculée Conception de Lons le Saunier. Cette maison était toute meublée. En contre partie, les Sœurs devaient seulement assurer le service gratuit des malades indigents. Comme la maison était proche de l'église, on demanda aux sœurs d'en prendre soin. Les Sœurs, à l'image des bons pasteurs, ont ensuite accueilli des jeunes filles. Cela dura jusqu'en 1974, année où l'Etoile du Rachais est intégrée au Comité Commun. Les Sœurs restent propriétaires des bâtiments. La première éducatrice diplômée est recrutée en 1972. A cette époque entre deux, certaines jeunes femmes restaient au Rachais pour éduquer les plus jeunes. La prise en charge fonctionnait sur un mode moins conventuel. La vie collective et les offices religieux réglaient pourtant la vie de la maison. Cette fondation reste essentielle en tant qu'elle fait actuellement tenir l'établissement, en crise depuis le milieu des années 90. Cela s'entend notamment dans le discours de la secrétaire de direction, présente depuis 20 ans dans la maison, alors que nous constatons les errements récents : « Vous savez, je me suis toujours dit qu'il y avait un bon Dieu ici, et donc que l'on s'en sortirait ».

1.1.2.3 Quatre directeurs :

Je suis le quatrième directeur depuis l'intégration associative de l'Etoile du Rachais. Le premier est resté 9 ans. Il fonctionnait sur un mode paternaliste mais aussi charismatique. Le deuxième est resté 16 ans. Il venait de structures médico-sociales, ce qui a influencé ses choix pour l'établissement. Ce directeur formait un binôme avec un adjoint qui tenait toute l'organisation de la maison, mais aussi les équipes éducatives et les caisses. Cet adjoint partira en retraite trois ans avant le directeur. C'est une première rupture de la vie institutionnelle. L'imaginaire collectif laisse entendre que ce départ est le point d'origine de la crise. Les trois dernières années de ce directeur sont des années de gestion de l'existant. Il était en opposition à l'association qu'il vivait comme une ingérence dans ses affaires. Le personnel administratif dit : « il disait que l'association, c'était Moscou ». La comptable économe reste très marquée par cet état d'esprit. Ce directeur partira en retraite en 1999. Mon prédécesseur arrivait d'une structure pour adolescents polyhandicapés. La succession n'est pas simple d'autant que le précédent est en conflit avec les mandants, notamment avec les magistrats. Rapidement, il se trouve en difficulté et dans l'impasse. Il se replie sur un

mode de management très directif, il ne délègue rien. Par ailleurs, son addiction à l'alcool prend de la place dans l'institution. On peut même aller jusqu'à dire que cette difficulté ou ce symptôme est un organisateur de l'institution. Mon arrivée, suite à l'intérim, produit un effet cathartique libérateur pour les acteurs, du vécu récent que l'on peut qualifier de traumatique.

1.1.2.4 Les habilitations :

L'Etoile du Rachais est donc une MECS, habilitée par l'Aide Sociale à l'Enfance de l'Isère, et par la Justice. La seule habilitation que nous n'avons pas pour le moment est l'accueil de jeunes mineurs au titre de l'ordonnance du 2 février 1945. L'habilitation justice devait être renouvelée au mois de janvier 2003. Du fait de mon arrivée et des réformes à engager, nous avons demandé à la PJJ de pouvoir obtenir la nouvelle habilitation au regard de notre nouveau projet d'établissement, ce qui fut accepté. Cela sera un des enjeux à court terme. Nous sommes donc habilités à recevoir 65 enfants et adolescents, garçons et filles de 6 à 21 ans au titre de l'Aide Sociale à l'Enfance et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

1.2 UNE CRISE AUX COORDONNEES MULTIPLES : PROBLEMATIQUE INSTITUTIONNELLE

1.2.1 Entrer dans la crise :

En arrivant, je suis confronté à une crise grave. Il s'agit donc pour moi d'en faire une lecture pour en sortir. Il y a deux axes pour cette lecture. L'un se situe du côté des mutations nécessaires qui n'ont pas été opérées au cours de l'histoire ; mutations liées à son statut, à l'évolution des besoins du public mais aussi à la planification départementale. Ainsi, nous ne pouvons pas trouver de place pour l'établissement au sein du schéma départemental 2000/2005 de protection de l'enfance ! Mais, notre éprouvé ordinaire nous fait vivre le quotidien d'une institution des années 1960. L'autre se situe à l'interne. Des pans entiers de la vie de l'établissement se dérobent sous nos tentatives d'appui. Les stigmates de la crise se retrouvent partout, à commencer par les murs, mais pas seulement. La structure administrative, la structure financière, l'organisation, les procédures, le cadre éducatif, sont autant d'aspects de cette crise, ou du moins sont autant d'aspects qui disent et traduisent quelque chose de celle-ci.

1.2.2 Ce que j'entends par crise :

Le concept de crise est un repère de lecture de ce qui se passe à l'Etoile du Rachais. Ce mot crise vient du latin *crisin* au sens de « phase décisive d'une maladie ». Ce terme latin est emprunté au grec *krisis* qui signifie « décision, jugement ». Si il trouve son origine dans le champ médical, par transposition au domaine moral la crise se dit d'un moment critique. C'est un trouble, un déséquilibre profond. Une lecture anthropologique des organisations nous laisse entrevoir que la crise est en fait une répétition naturelle et cyclique. L'événement ou l'opportunité n'a pas d'importance dans cette perspective puisque l'essentiel est de demeurer dans l'identique et le même. La logique est celle du temps naturel. Rien ne change, tout se répète sans fin.

Une autre perspective est celle du temps historique. Là, l'événement est fondamental en tant qu'il fait rupture et oriente donc l'histoire. Les fractures et les ruptures sont autant de moments possibles de changement. Le temps est orienté, il a un sens et une direction. C'est en quelque sorte l'idéologie du progrès. Le temps historique permet d'accumuler des informations et de les traiter pour pouvoir agir autrement.

Autrement dit, on peut dégager deux types de crises : la crise subie où la décadence et la dégradation de l'institution n'arrivent jamais sans signes préalables. Mais ces signes n'étant pas lus, c'est alors la dérive vers le chaos. Puis la crise maîtrisée, prévisible car prévue. Le directeur s'inscrit alors dans les ruptures et les failles, afin de faire basculer l'établissement, et donc d'amener du changement de manière continue.

La crise subie peut aboutir au chaos. A l'Etoile du Rachais, ce chaos se lit au quotidien. Les événements récents que sont le départ du directeur et la visite de l'ASE peuvent être pris comme deux moments de rupture, même si les acteurs semblent ne pas avoir entendu ces signes, ni ceux que je retrouve en formulant une lecture de l'histoire récente.

1.2.3 De la crise au chaos :

1.2.3.1 Lecture interne :

La première lecture est interne car c'est celle qui nous éprouve au quotidien.

1.2.3.1.1 De la fonction de direction :

La fonction de direction est totalement délégitimée, notamment du fait de la problématique de mon prédécesseur. Cela produit inévitablement des effets sur les personnels qui pour certains mettent en place des mécanismes de défense très organisés afin de se protéger de cette véritable pathologie institutionnelle. Certaines personnes ont par là même réalisé un

type d'économie : de travail, d'organisation du travail, voire même ont obtenu des privilèges particuliers. La fonction de direction est désormais persécutrice pour la plupart des acteurs. Les gens se méfient, ont peur, comme le personnel administratif. Les stigmates de la persécution sont à repérer au quotidien. Les gens n'osent pas parler, sauf quand ils se surprennent eux-mêmes. Certains ont besoin de se décharger, ce qui n'est pas à entendre de ma place comme une perte de temps mais comme un passage nécessaire pour le changement à venir.

Ce déclin de la fonction de direction produit aussi des effets sur les cadres de travail, sur les limites, sur ce qui est normal et ce qui ne l'est pas. La fonction même de la parole est mise à mal. Quand on parle, cela ne semble produire qu'un effet de persécution.

C'est la fonction symbolique de la fonction de direction qui transgressée, n'assure plus la sécurité de ceux qui tentent d'habiter une place. Les personnels bien sûr, mais aussi et surtout les jeunes qui sont confiés. Le paroxysme de la crise, son acmé du printemps 2002, s'est traduit par des passages à l'acte violents de la part des jeunes. C'est bien cet interdit fondamental transgressé, la loi symbolique qui ordonne l'humanité, qui était touchée. Du reste, cela a permis à un éducateur d'entretenir une relation « amoureuse » avec une jeune placée durant quelques mois. Mon prédécesseur avait décidé de « donner une chance » à cet éducateur en ne le licenciant pas, mais aussi en organisant des discussions avec les jeunes autour de cette question. Là encore, on repère bien comment une institution peut prendre le qualificatif d'incestueuse, alors qu'elle assure habituellement une fonction de suppléance parentale.

Les seuls qui sont épargnés sont les acolytes de cette forme d'errance qu'est l'alcoolisme. Cela a donné diverses formes de dérives. D'une part, il y a ceux qui participaient de cette dérive, y compris au sein même de l'établissement. Toute occasion était susceptible d'entraîner des « apéritifs ». D'autres allaient très souvent au restaurant avec le directeur.

Cela donne aussi un mode particulier de gestion du personnel. Aucune délégation n'est précisée, tout passe par le directeur. La règle interne est variable et ne fait donc pas repère pour les professionnels comme pour les jeunes. Ce type de fonctionnement n'est pas cohérent et assigne l'ensemble de l'établissement à réagir à l'événement subi plus qu'à agir pour infléchir ou peser sur le cours des choses.

1.2.3.1.2 De la structure administrative :

Les stigmates de la crise se repèrent au niveau de l'ensemble des structures et des cadres habituels. La structure administrative ne repose que sur les personnels administratifs. Des documents que l'on apprécie de trouver en prenant une fonction de direction n'existent pas. Le registre des enfants confiés, le registre du personnel, un organigramme. Les contrats de travail ne sont pas conformes à la réglementation. Ainsi, huit personnes en CDD peuvent

prétendre à un CDI à temps plein. On oublie de procéder aux déclarations préalables à l'embauche, de faire passer la visite médicale annuelle. Aucune procédure n'est prévue pour décompter le nombre de journées réalisées mensuellement.

1.2.3.1.3 De la structure financière :

La structure financière est également caduque. L'économe qui est aussi comptable a pu limiter les dérives, ce qui n'est pas sans faire difficulté au nouveau directeur, puisqu'elle n'est plus forcément à sa place ! L'exercice 2002 se solde quand même par un résultat déficitaire de 22 000 €. L'argent de poche, l'argent pour l'habillement, l'argent des loisirs, des séjours de vacances sont des comptes déficitaires. Mais aussi, les comptes 64 puisque aucun pilotage de la masse salariale n'était prévu concernant les remplacements du personnel. En analysant l'exécution budgétaire de l'année 2002, on peut formuler l'idée que tout s'achetait. Aucun plan d'étalement cohérent n'est prévu, aucune procédure d'achat ou d'engagement des dépenses n'est en place. L'élément le plus surprenant pour moi fut ce soir où la comptable est venue me voir pour me dire qu'elle avait retiré 5 000 € à la banque, et qui m'a répondu quand je lui ai demandé qui l'avait autorisée : « moi-même, cela fait trois ans que je fais ainsi ». La procédure budgétaire est tenue par la comptable et une secrétaire. Du coup, le budget est construit sans lien ni articulation avec un projet d'établissement. Des dépenses de l'exercice 2002 étaient engagées hors budget et sans autorisation préalable. La section d'investissement est déficitaire et aucun projet d'investissement n'est en cours. La comptable se contente, comme elle le souhaite, de renouveler quelques immobilisations. La signature des chèques est déléguée à trois personnes : la comptable, la chef de service, et le directeur. La clé du coffre fort se trouve être la propriété de la comptable. Une clé permettait toutefois à la chef de service d'accéder à la caisse. Lors de ma prise de fonction, alors que je m'entretenais avec la comptable pour obtenir les documents concernant le budget, elle a refusé de me remettre la clé du coffre sous prétexte qu'elle « avait déjà eu plein de problèmes », sans en dire plus. Par ailleurs, aucune procédure de contrôle de la caisse n'est instituée, ni concernant le règlement des fournisseurs alors que l'on dispose d'une cuisine centrale, dont les dépenses s'élèvent à 10 000 € mensuels !

1.2.3.1.4 De l'organisation :

L'organisation de l'établissement est significative de la crise. La décision est centralisée au niveau du directeur et de l'économe. Cinquante jeunes aux problématiques et aux âges hétérogènes se trouvent dans le même bâtiment, au-dessus de la cuisine centrale et des bureaux de l'administration. Les organisations sont floues et le plus souvent implicites. De l'extérieur, il n'est pas possible d'en repérer les logiques ou la cohérence. L'organisation du travail n'est pas adaptée au regard des besoins des jeunes accueillis. Celle-ci renforce le

morcellement de la prise en charge. Les arrangements ont été prioritaires sur l'efficacité et la réglementation. Même le passage aux trente-cinq heures n'a pas été saisi comme une opportunité pour rendre lisibles les choses et construire de nouveaux modes de fonctionnement. Ce sont les équipes qui ont construit les emplois du temps à partir de leurs préoccupations du moment, et non en fonction d'une vision globale et surtout d'une perspective d'évolution du projet de l'établissement. Nous retrouvons une prédominance des temps partiels au niveau des personnels éducatifs de l'internat, ce qui impose des contraintes supplémentaires d'organisation et renforce le découpage des horaires d'intervention. L'organisation est généralement déresponsabilisante pour les acteurs. Les responsabilités ne sont pas clairement établies, ce qui renforce cette impression de fonctionnement empirique et peu efficace. Aucune délégation n'est formalisée. Du coup, certains (même si cela s'est fait par défaut) comme la comptable se sont appropriés des décisions et même des pans entiers de l'établissement. L'exemple le plus manifeste est ce qu'une secrétaire appelle « le pouvoir des clés ». La comptable possède toutes les clés de l'établissement sur son trousseau. Elle est la seule à pouvoir entrer dans certains espaces. C'est aussi la comptable qui distribue les clés, comme elle le souhaite, selon ce que les clés qu'elle distribue ouvrent. Cette organisation est un des enjeux de mon action, à condition d'en faire un objectif et non une finalité. Réorganiser heurte des résistances, des économies réalisées, et même certaines défenses mises en place au cours des années.

1.2.3.1.5 Des locaux dégradés :

Les locaux sont à l'image de la prise en charge. En « état de désolation » écrivait l'inspectrice de l'ASE suite à sa visite. Ils étaient sans doute adaptés durant les années 80, à la prise en charge d'enfants et de fratries. Actuellement, les adolescents vivent en chambres collectives de trois ou quatre, ce qui génère une très grande promiscuité. Cela implique qu'à chaque fois qu'un jeune est accueilli, il faut modifier les chambrées, ce qui n'incite pas les jeunes à s'installer. La présence d'une cinquantaine de jeunes sur le même site fait que le bruit est très important et permanent. La circulation est aussi génératrice de bruit, ce qui fait que certains éducateurs sont amenés à s'enfermer à clé avec un groupe pour pouvoir procéder à l'accompagnement aux devoirs des enfants. Les jeunes ne s'approprient absolument pas les espaces. Si l'on pouvait qualifier ces locaux, on pourrait dire que nous vivons dans des couloirs. La structure du bâtiment fait qu'aucune modification à court terme ne peut être envisagée pour répondre aux besoins de surface supplémentaire, d'intimité, de différenciation des espaces. Il faudra nécessairement passer par une restructuration complète du bâtiment et l'éclatement de l'établissement en petites unités cohérentes. Cela est donc très lié au projet de prise en charge à mettre en œuvre.

1.2.3.1.6 Une temporalité réduite à l'urgence :

Le temps est une des données de cette crise du fait que la temporalité est réduite à l'urgence. Ce qui organise et structure le temps restent les repas, cela tient à une seule personne : la cuisinière. Pour le reste, on peut avoir l'impression que le rapport au temps particulier des adolescents est devenu la norme. On sait que chaque institution produit un type d'organisation à travers laquelle vont circuler un certain nombre de valeurs. Nous savons qu'en internat, un des espaces de confrontation se trouve dans l'opposition entre le rapport au temps institutionnel et celui des adolescents accueillis. Le cadre temporel mis en place structure habituellement un espace de prise en charge dans lequel peut s'exercer la pratique éducative. Là, nous pouvons observer comme une inversion. Ce sont les jeunes qui scandent le temps, ce qui n'est pas sans faire difficulté pour les enfants qui sont accueillis par ailleurs et qui n'ont pas les mêmes rythmes que les adolescents. Le temps réduit à l'urgence de la réponse à tout prix n'est pas sans poser question sur le projet. Car en effet, le projet est bien une certaine forme de rapport au temps, ou une mise en forme du temps. Cette urgence permanente est aussi une manière de ne pas penser, d'être réduit à l'agir. On peut analyser ce phénomène comme une tentative de fuir le passé, puisque c'est ce dernier qui doit donner à l'institution le moyen de se définir et de se maintenir au travers du récit historique par exemple. Cette fuite en avant laisse penser que l'impératif est de refouler le point critique, de s'en éloigner. L'inorganisation du temps de l'institution, symptomatique des établissements en crise, assigne à l'événementiel, empêche de planifier, de prévoir ce qui peut l'être. Subir le temps de la sorte est une question qui rejoint des préoccupations philosophiques. Le temps est aussi ce qui conduit à la mort. Sa maîtrise minimale est aussi une manière de repousser ce type d'échéance. La temporalité réduite à l'urgence traduirait donc une certaine morbidité du système institutionnel, qui recouvre le terme même de chaos.

1.2.3.1.7 D'un projet organisationnel :

La question du projet est elle aussi évocatrice de cette crise. Avant mon arrivée, le directeur par intérim avait pu me remettre un certain nombre de documents dont le « projet institutionnel 2001-2005 ». La lecture de ce document fut riche d'enseignements en ce sens qu'il s'agissait d'un projet organisationnel sans aucune référence éducative, sans aucune position défendue, sans aucune lecture des besoins des jeunes accueillis, ni même de dispositifs de prise en charge. Rien ne concernait les locaux pourtant particulièrement inadaptés. Rien sur les procédures, comme par exemple celle concernant l'admission des jeunes dans l'établissement qui n'existait pas quand je suis arrivé. Par contre, cet écrit rendait compte de nouvelles organisations à mettre en œuvre avec de nouveaux moyens, ainsi que d'échéanciers pour ce faire, et des devis afférents. Il n'y avait que les annexes qui évoquaient l'action éducative ! Celles-ci étaient essentiellement constituées des documents

produits par l'ASE. Par contre, un groupe de pilotage de ce « projet » avait fonctionné durant deux ans pour aboutir à cette écriture. Ainsi, je ne peux imaginer remobiliser les personnels autour de l'écriture d'un nouveau projet institutionnel dès à présent. Un des enjeux va donc être de trouver d'autres biais ou espaces pour amener les personnes à progressivement s'approprier une démarche de changement ; mais aussi une écriture et une mise en perspective de leurs pratiques.

Par contre, deux personnes ont malgré tout mis en œuvre une pratique de coordination scolaire avec les écoles et de soutien scolaire interne, ce qui est une forme de projet qui fonctionne et qui fait l'objet d'une forte reconnaissance de la part des partenaires scolaires de l'établissement. Pourtant, ces deux personnes fonctionnent seules, sans articulation avec le reste des acteurs et de la prise en charge. Elles se sont en quelque sorte auto-prescrites cette mission institutionnelle, et fonctionnent du coup en totale autarcie, se faisant par ailleurs stigmatiser par leurs collègues de travail. Ces personnes sont anciennes dans la maison. Elles ont toujours investi cette dimension de la scolarité dans la prise en charge. Ce fonctionnement en vase clos peut faire penser que ce projet spécifique est une réorientation vers l'extérieur de savoir-faire acquis de ces deux acteurs afin de se préserver du chaos et de la crise institutionnelle. Elles n'ont pas trop souffert de l'histoire récente, ou du moins ne s'en plaignent pas, et sont à même de prendre une certaine forme de distance avec les événements. Mais par là même, elles sont assignées en place d'exclues. Un des enjeux sera de valoriser cette expérience, unique en Isère, sans se heurter aux résistances internes. Ce que l'on peut entendre est effectivement qu'elles sont parvenues à « s'en sortir » malgré la situation. Cette expérience peut être une entrée dans la question du projet pour l'ensemble des acteurs. Si le passage par l'écriture collective d'un nouveau projet institutionnel me paraît prématuré et à priori peu possible au regard de la situation ; la promotion de petits projets, de projets spécifiques mis en œuvre par les acteurs au plus près des besoins des jeunes peut être un biais pour interroger la prise en charge éducative. Cette méthode aura pour avantage de ne pas heurter les résistances de front, mais aussi de valoriser et de reconnaître le travail produit. L'écriture du projet institutionnel pourrait, dans cette perspective, être une mise en forme cohérente de différents projets spécifiques.

1.2.3.1.8 De la prise en charge éducative :

La prise en charge éducative est le point sans doute le plus inquiétant de cette situation institutionnelle. Elle ne répond absolument plus aux exigences des mandats et encore moins aux besoins des jeunes accueillis. Cette maison d'enfants jusque dans les années 90, accueillait des enfants et des fratries scolarisés. Les jeunes étaient répartis sur cinq groupes de vie au sein du bâtiment principal. Quelques majeurs pouvaient être pris en charge dans deux petits pavillons situés dans le parc autour de la maison mère. La durée moyenne du

placement avoisinait les cinq ans. Les jeunes rentraient en famille lors des week-ends et des vacances. L'organisation était calée sur les rythmes scolaires. Les enfants les plus perturbés étaient généralement réorientés vers d'autres établissements de l'agglomération grenobloise. Au milieu des années 1990, les magistrats de Grenoble, alors que l'établissement avait déjà une habilitation justice, demandent au directeur de pouvoir accueillir des jeunes plus rapidement, mais aussi des jeunes présentant des problématiques plus aiguës. Le directeur refusa catégoriquement et s'opposa à ces injonctions. Mais, comme l'établissement réalisait son activité annuelle et ne présentait pas de difficulté financière, cette situation a perduré. La baisse d'activité progressive depuis l'année 1997 met l'établissement en demeure d'admettre des jeunes beaucoup plus en difficulté que ceux auxquels les équipes avaient à faire historiquement. Jusqu'en 1999, l'année du départ en retraite de ce directeur, les jeunes les plus difficiles sont tout de même réorientés ou exclus de l'établissement. Depuis, l'établissement accueille un tout autre public. L'essentiel de l'activité est réalisé du fait de l'accueil d'adolescents, puis d'adolescents admis en urgence depuis la fin de l'année 2001. Pourtant, le projet de prise en charge n'a pas été ré-interrogé au regard de ces besoins nouveaux du département. La situation de l'établissement fait que ces jeunes ne sont placés que par défaut.

La prise en charge éducative et les organisations n'ont pas évolué et surtout n'ont pas fait l'objet d'une réflexion sur le fond ni sur la forme. Les adaptations rendues nécessaires par l'urgence de la situation sont plus palliatives qu'éducatives. L'exemple le plus manifeste est celui des adolescents qui sont sans solution scolaire ou professionnelle à l'accueil. La prise en charge de jour, jusque là assurée par une éducatrice, concernait des enfants en attente d'une inscription à l'école et des enfants qui, malades, se retrouvaient accueillis en journée. Cette activité était avant tout occupationnelle, ludique, et concernait au maximum cinq enfants. Face à l'affluence de jeunes adolescents sans solution, l'équipe a été renforcée mais le projet est resté le même, occupationnel et ludique.

La prise en charge est très morcelée¹. Ma lecture, après trois mois de présence, se situe à deux niveaux explicatifs. Le premier concerne l'organisation du travail des éducateurs. En effet, celle-ci n'a pas changé depuis plus de dix ans : un éducateur est présent pour le lever, il accompagne les enfants à l'école. Il part à 9 heures. Les jeunes sans solution scolaire ou professionnelle restent au sein de l'établissement, pris en charge par une équipe de trois personnes qui ne travaillent pas ensemble du fait des arrangements de leurs emplois du temps. D'autres éducateurs arrivent à 16 heures pour encadrer la soirée, ce ne sont pas les mêmes que le matin ! Les veilleurs de nuit prennent enfin leur service. Durant la journée, un jeune peut aussi avoir rencontré l'infirmière, l'orthophoniste et une éducatrice du soutien

¹ ANNEXE N°1 : Schéma du morcellement de la prise en charge.

scolaire. Cette présentation très schématique traduit ce morcellement qui rend impossible la mise en oeuvre d'un projet personnalisé global et cohérent. Par ailleurs, très peu de liaisons sont établies entre les acteurs, ce qui renforce cette impression de délitement et d'incohérence. Ce morcellement, qui semble n'interroger personne à l'interne, génère des effets sur la prise en charge éducative. Le plus patent de ces effets est pour moi la déresponsabilisation des acteurs. Personne ne répond de rien pour l'autre, l'autre enfant confié à l'établissement. La responsabilité est tellement diluée en une multitude d'acteurs, que le mot même d'éducation, au sens d'une transmission, perd de son sens. On fait les choses de manière mécanique, sans jamais interroger la pertinence de l'intervention. Le collègue, l'autre équipe, la maîtresse de maison, l'infirmière, l'équipe de jour, sont autant de lieux de défausse de la responsabilité collective. Dès mon arrivée, je constatais que certains jeunes n'étaient pas en activité scolaire et/ou professionnelle depuis plus d'un an !

Le deuxième concerne la question du déficit de la pensée. Nous constatons que cet établissement fonctionne comme il l'a toujours fait, alors que les jeunes accueillis ne sont plus les mêmes, que les politiques publiques ont elles aussi évolué en matière de protection de l'enfance, que les types de prise en charge se sont diversifiés. Tout se passe comme si cet établissement était sourd à son environnement, mais aussi au social. Du reste, je cherche désespérément depuis mon arrivée, un projet de prise en charge, un texte fondateur des pratiques à commencer par ceux de l'époque durant laquelle le travail familial était de bon aloi, une réflexion, les traces des logiques de sens qui pourraient sous tendre l'intervention éducative. Les seuls qui prennent véritablement sens pour moi jusqu'à présent sont les registres laissés par les Soeurs à leur départ en 1974. Là, nous retrouvons la trace des trajets des jeunes filles qui étaient prises en charge, de leur scolarité, de leur santé, de leurs activités. Mais depuis, rien ! Même les dossiers des jeunes accueillis actuellement semblent avoir subi le chaos ! Les rapports éducatifs sont manifestes de ce déficit.

1.2.3.2 Lecture externe :

La deuxième lecture est externe, puisque je pensais trouver là un espace potentiel de développement, espace où la fonction de direction trouve aussi tout son sens.

1.2.3.2.1 *Relations avec l'Aide Sociale à l'Enfance :*

Dans ce cadre, il faut distinguer différents niveaux de travail. D'une part, il y a la Direction Enfance Famille² composée de la directrice et de l'inspectrice chargée des établissements. C'est le lieu de la décision quant aux évolutions possibles de l'établissement, mais aussi le lieu de la discussion budgétaire.

² DEF.

Par ailleurs, il y a les circonscriptions de l'ASE qui nous concernent directement car ce sont les acteurs de ces circonscriptions qui nous formulent des demandes de placement. Au sein même de ces unités de cohérence, nous repérons trois niveaux de décision. Depuis mon arrivée, je suis amené à intervenir à tous les niveaux. En effet, 97% de l'activité de l'établissement concerne des mineurs confiés par l'ASE. Au 31 décembre 2002, 47 jeunes étaient présents : 16 étaient des mineurs étrangers isolés, 7 étaient des jeunes majeurs confiés par les magistrats au titre du décret du 18 février 1975, 2 étaient des jeunes accueillis provisoires, les autres des mineurs confiés par les magistrats à l'ASE au titre de l'article 375 du code civil.

Avec les circonscriptions, les relations sont extrêmement tendues. Le placement par défaut est de mise. Le « par défaut » implique que nous devons accueillir les jeunes dans l'urgence, le soir même, alors que l'établissement n'est pas habilité pour l'accueil d'urgence ! Je suis très étonné dans un premier temps, de l'agressivité avec laquelle les travailleurs sociaux des territoires, mais aussi les cadres techniques s'adressent à moi comme aux personnels. L'établissement me paraît être sous ingérence et dans une forme de totale soumission par rapport aux circonscriptions. Cela sera pour moi le premier indicateur des dysfonctionnements. Mes premiers contacts sont rudes puisque les éducateurs de l'ASE me convoquent sans cesse pour me dire « ce qu'il faut faire », me dire aussi à quel point les salariés de l'établissement n'assument pas leurs responsabilités et leur fonction éducative. Certains vont même jusqu'à m'expliquer que je ne peux prendre aucune décision sans leur formuler une demande d'autorisation. Ces demandes ne concernent pas forcément des décisions d'orientation, mais par exemple le droit pour un jeune de partir en week-end en famille, ou celui de l'inscrire dans tel ou tel club de sport. Je dois par ailleurs « réserver » des places pour des jeunes simplement pour les vacances scolaires ! Ce type de rapport rend quasiment impossible toute forme de créativité dans l'accompagnement éducatif. En effet, le temps de l'ASE n'est pas celui des jeunes accueillis, et n'est pas non plus celui de l'établissement.

L'établissement est en quelque sorte assigné à un rôle de gardien, sous injonction. Cet état de fait ne gêne personne à l'interne. On exécute les injonctions, on ne se pose pas de question. Les acteurs réalisent là une sorte d'économie quant à l'élaboration d'une prise en charge éducative créative. Certains vont même jusqu'à appeler les travailleurs sociaux de l'ASE pour se plaindre des débordements des jeunes, et ainsi renforcer la logique de soumission dans laquelle ils sont assignés, mais aussi le jugement négatif que les travailleurs sociaux portent sur eux.

Il faut dire que mon prédécesseur entretenait des relations particulières avec les circonscriptions. Face à la réalité institutionnelle dégradée, il les rencontrait fréquemment pour signifier qu'il conduisait des réformes afin d'améliorer les choses. Cette relation était

particulière puisque simultanément, les travailleurs sociaux présents lors des synthèses des jeunes pouvaient constater son état d'ébriété, mais aussi ses débordements verbaux. Cela n'a pas fait l'objet d'un retour à la DEF, sauf à l'occasion de l'accident d'une jeune fillette par un cadre technique peu en lien avec l'établissement !

Quant au directeur précédent, ses rapports étaient aussi très tendus avec l'ASE puisqu'il sélectionnait les enfants à l'admission, et réorientait les plus difficiles à prendre en charge. S'il « protégeait » le fonctionnement de l'établissement, il se situait dans une logique d'affrontement avec les services de l'ASE. On peut même aller jusqu'à dire que cet impossible relation ressurgit aujourd'hui sous la forme d'une ingérence permanente.

Engager un nouveau type de rapport sous l'angle d'un partenariat, dans le cadre d'une intervention éducative complémentaire et diversifiée sera sans doute un des enjeux, à condition d'être à même de rendre lisibles les pratiques ainsi qu'un projet de prise en charge. Mon action doit contribuer à recréer une enveloppe contenant pour l'établissement, étanche aux intrusions répétées, propice à générer une certaine forme de sécurité pour les acteurs, avant toute tentative d'élaboration collective. Ce cadre institutionnel à retrouver est en lui-même un enjeu.

Quant à la DEF, sa direction fut récemment renouvelée. Mes premières rencontres avec l'inspectrice, qui avait visité l'établissement le 28 août 2002, n'étaient pas sans générer chez moi une certaine forme d'angoisse. Après trois discussions, tant avec la directrice qu'avec l'inspectrice, j'avais la certitude que le département avait besoin de l'établissement dans son dispositif de protection de l'enfance. Elles me l'ont dit, me demandant même d'augmenter la capacité d'accueil, en retrouvant la capacité d'origine, soit 65 places alors que l'établissement a fonctionné les cinq dernières années avec une quarantaine de jeunes. Les instances dirigeantes de la DEF sont actuellement en réflexion quant au futur schéma départemental de protection de l'enfance, puisque le schéma en cours arrivera à son terme en 2005. L'évaluation quantitative et qualitative des besoins de l'Isère laisse apparaître des manques, notamment en ce qui concerne une diversification de l'offre. Pour les combler, la DEF fonctionne sous forme d'appels d'offres aux associations. Au regard de la situation de l'établissement, il n'est pas simple de répondre en termes de projets de prise en charge innovants. Néanmoins, si la sortie du chaos institutionnel passe par le projet, l'enjeu sera d'inscrire ce projet dans la nouvelle commande publique du schéma 2006-2011.

1.2.3.2.2 Relations avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse :

Le nombre de jeunes confiés directement par les magistrats est très faible et peu représentatif de l'activité de l'établissement. Il concerne essentiellement des jeunes majeurs. Ces jeunes sont placés depuis des années, bien avant leur majorité, confiés en tant que mineurs à l'ASE par les magistrats. A leur majorité, ils ont choisi (ou l'ASE leur en a fait

l'injonction) de formuler une demande de protection en tant que jeune majeur au juge pour enfants.

La dernière habilitation justice de l'établissement arrivait à son terme au mois de janvier 2003, alors que je venais d'arriver en tant que directeur. J'ai donc été confronté au fait de redemander une habilitation justice pour cinq années, alors que j'allais procéder à une restructuration complète de l'établissement.

Le Directeur Départemental est arrivé au mois de septembre 2002 en Isère. Dès notre première rencontre, au mois de février 2003, je lui ai présenté ma lecture de la situation institutionnelle. Je lui ai aussi proposé l'organigramme d'un projet par type de prise en charge³. Après une visite de l'établissement, nous avons convenu de différer de quelques mois le dossier de demande d'habilitation. Après une discussion, le directeur m'a proposé de rédiger et de m'adresser une demande conjointe avec l'ASE, sous forme de commande à l'établissement, dans le cadre des orientations du schéma départemental.

Par ailleurs, mes rencontres avec le Président du tribunal pour enfants de Grenoble m'ont laissé entendre qu'il n'était pas sans connaître la situation de l'établissement. Notamment, les juges pour enfants de Grenoble, durant l'année 1997, avaient adressé un courrier au directeur de l'établissement lui demandant expressément de participer, comme les autres directeurs de MECS, à l'accueil de mineurs en placement direct au titre de l'Article 375 du code civil, et cela dans des délais sinon rapides, au moins raisonnables.

Pour l'établissement, rééquilibrer l'activité au regard des deux habilitations peut être un enjeu, d'une part pour sortir quelque peu de l'étreinte actuelle des travailleurs sociaux de l'ASE ; mais aussi pour développer des prises en charge plus diversifiées, comme l'accueil familial en famille de parrainage, ou le placement en milieu naturel en accord avec les magistrats, qui ne disposent pas de ce type d'offres sur le département de l'Isère.

1.2.3.2.3 Relations de partenariats :

Le rapport NAVES CATHALA⁴, insiste dans ses propositions, sur la coordination d'une intervention sociale en réseau, articulant des réponses complémentaires au service de l'utilisateur. Dans ce cadre, il s'agit pour les établissements de s'inscrire au sein de réseaux de partenaires et de développer les coopérations au sein de ces derniers. Or, l'Etoile du Rachais fonctionne encore sur le modèle des établissements de rééducation des années 1950, au sens où son enceinte doit contenir toutes les réponses susceptibles de combler

³ Annexes 2.

⁴ P.NAVES. B.CATHALA . Rapport année 2000. Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille.

tous les besoins des jeunes. L'établissement conserve une chapelle, mais s'est aussi doté au fil des années, d'une orthophoniste ou d'animateurs scolaires.

Cette forme d'approche renforce l'idée qu'il n'y aurait pas besoin d'aller chercher à l'extérieur ce dont nous ne sommes pas dotés à l'interne ! Dans cette perspective, il suffirait de créer au sein même de l'établissement les réponses manquantes en se dotant de moyens supplémentaires pour combler ces vides. Si les jeunes accueillis lors de l'année 2002 nécessitent au regard de leurs situations, de trouver des réponses en dehors de l'établissement en terme d'insertion notamment, on repère à l'interne l'incapacité des acteurs à imaginer autre chose que le réflexe ou l'organisateur habituel qui consiste à générer soi-même une nouvelle réponse. Face au nombre croissant de jeunes arrivant sans solution scolaire, il aurait été judicieux par exemple, de mettre en place des liens avec les missions locales, de rechercher sur l'agglomération grenobloise des solutions alternatives liées aux dispositifs d'insertion des jeunes de 16 à 25 ans. La réponse fut interne ! On a renforcé une équipe de jour chargée de garder tous les jeunes sans solution, de manière déconnectée du reste de la vie institutionnelle, en leur proposant des activités de type occupationnel. Ainsi, face à l'enjeu de l'insertion de ces jeunes, nous générons une réponse interne peu en rapport avec leurs besoins réels, plutôt que de développer un partenariat susceptible d'apporter des réponses adaptées, diversifiées et complémentaires avec le dispositif de l'internat.

Dans ce type de dynamique, autant dire que le travail de partenariat est quasi inexistant. Inexistant au point même qu'il n'est pas inscrit dans les pratiques éducatives. Toute l'activité en dehors des murs de l'établissement est dévolue à des professionnels, mais pas aux éducateurs. Pour la santé, c'est le domaine de l'infirmière qui accompagne les jeunes à leurs rendez-vous. La scolarité est du domaine de la coordinatrice scolaire qui doit être en lien avec les enseignants. Les relations avec l'ASE ou les Juges relèvent des cadres hiérarchiques. Les éducateurs ne sont jamais impliqués au sein des dispositifs de réseaux, comme s'ils étaient assignés en fait dans la même enceinte que les jeunes ; ils sont en quelque sorte confinés à la même place. Cela limite considérablement l'offre de service de l'établissement, et réduit la prise en charge à un modèle univoque peu en rapport avec les besoins des jeunes ou les politiques publiques actuelles.

Ce fonctionnement en vase clos renforce l'image dégradée de l'établissement. Dans les réseaux, on peut entendre que l'établissement n'a jamais été présent.

Cette histoire institutionnelle de la réponse totalisante, fait qu'actuellement l'établissement est une enclave dans le département. Seule la coordinatrice scolaire se trouve impliquée avec les écoles, mais cela ne suffit absolument pas au regard des besoins que nous pouvons repérer en termes de logement des jeunes majeurs, en termes d'insertion des

adolescents qui pour la plupart sont accueillis sans projet, en terme de soins psychiatriques, en fait en termes d'enrichissement de la réalité des jeunes qui nous sont confiés.

1.2.3.2.4 Une enclave départementale :

Si, concernant directement la prise en charge des jeunes, l'établissement ne développe pas de partenariat, il en est de même concernant les relations inter-institutionnelles. En effet, nous sommes absents de toutes les instances départementales.

Mon prédécesseur ne participait que très peu à ces instances, préférant travailler avec les partenaires de proximité comme les travailleurs sociaux de terrain, occupant à mon sens, la place habituellement dévolue aux éducateurs.

L'exemple le plus manifeste est celui de l'ADECSI⁵, qui est une instance reconnue par la DEF, comme par la PJJ, et où se retrouvent mensuellement les directeurs de MECS du département. C'est pour un directeur, mais aussi pour un établissement, un lieu présentant plusieurs intérêts. Se discutent dans cette instance l'évolution des projets institutionnels, le schéma départemental, les procédures budgétaires. La logique du département qui consiste à lancer des appels d'offre à projet y est reprise afin que chacun se positionne quant à ces derniers. Même si cette pratique génère une forme d'émulation concurrente, cela permet d'articuler des réponses complémentaires en réseaux. Ne pas participer de cette réflexion nous prive à l'interne de cette dynamique externe qui doit enrichir la réalité institutionnelle en assurant une fonction de veille, mais aussi de liens quand il s'agit de mobiliser les ressources du réseau autour de la prise en charge d'un jeune. Pour le directeur, ce type d'instance élargit le champ de son analyse sur le plan local, mais peut aussi lui permettre de repositionner l'établissement qu'il dirige au regard de l'ensemble du dispositif départemental. C'est bien à partir de ce lieu que j'ai fait le choix, deux mois après mon arrivée, de délocaliser une unité d'hébergement sur une circonscription de l'ASE, repérant le manque d'équipement qui amenait les travailleurs sociaux du secteur à placer des jeunes hors du département ; proposition immédiatement acceptée par les financeurs.

1.2.4 Les enjeux :

1.2.4.1 Synthèses des constats :

Pour conclure cette première partie, il s'agit de formuler une synthèse en terme d'enjeux pour cet établissement, mais aussi pour une pratique de directeur, ce qui nous permettra, dans une deuxième partie, de mettre en tension ces enjeux du point de vue de l'analyse.

1.2.4.1.1 Une crise de la prise en charge éducative :

L'ordinaire institutionnel me fait constater que la prise en charge éducative est identique à celle mise en œuvre au cours des années 1980, alors que l'établissement n'accueille plus du tout le même public. Par ailleurs, les points forts historiques, comme le travail avec les familles, sont abandonnés du fait du départ des acteurs, ce qui nous laisse penser que le déficit est à trouver du côté du projet de prise en charge qui s'était élaboré empiriquement, sans vraiment faire l'objet d'une réflexion collective.

L'établissement n'est plus à même de produire lui-même ses propres réponses pour répondre aux besoins de tous les jeunes. Il va s'agir d'opérer un changement de culture de la prise en charge. Actuellement, les éducateurs et les jeunes sont confinés à la même place, place qui produit comme effet d'être en attente d'une réponse venue d'ailleurs susceptible de combler le manque. Pour les jeunes, cela prend la forme de toujours plus d'argent, d'activités, d'accompagnements. Pour les éducateurs et par analogie, les cadres doivent produire toujours plus de moyens, toujours plus de postes. Le changement, touchera d'une certaine manière à la fondation même de l'établissement.

La prise en charge est très morcelée, du fait de l'empilement de différentes actions pour répondre à l'urgence à laquelle se trouvaient assignés les acteurs face à des jeunes aux problématiques de plus en plus complexes, mais aussi, disons-le, à l'insupportable du manque et du vide. Ce manque de cohérence concourt assurément à la déresponsabilisation des jeunes en premier lieu, mais aussi des éducateurs qui ne sont plus en place de répondre de quelque chose pour les jeunes.

1.2.4.1.2 Stigmates des locaux :

Nous avons constaté que l'état de dégradation des locaux était très important. Ils sont sans doute le signe d'une fin d'époque ou de cycle. Ils portent les marques de leur inadaptation. La promiscuité générée ne correspond pas à la prise en charge d'adolescents. Cette promiscuité nous fait penser aussi au manque manifeste de différenciation du côté des rôles, des places et des fonctions de chacun. Tout peut se produire partout, sous le regard de tout le monde.

La nature des changements à opérer est si importante qu'elle doit se prévoir dans le cadre d'un plan de restructuration globale. Ce plan passera inévitablement par une déconcentration du nombre de jeunes sur un même site.

Si les locaux sont un élément de contenance du cadre institutionnel et de l'enveloppe, il y a à travailler sur ceux-ci, malgré le projet de rénovation, afin de donner des signes, mais aussi tout simplement pour que ceux-ci soient vivables au quotidien.

⁵ Association des Directeurs d'Etablissements à Caractère Sociale de l'Isère.

Cette restructuration est liée à plusieurs contraintes. L'association est locataire des locaux. Du coup, pour mettre en œuvre un projet d'investissements lourds, nous devons nous porter acquéreurs des murs.

1.2.4.1.3 Crise de l'organisation :

Comme la prise en charge, l'organisation est caduque. En effet, l'organisation est habituellement envisagée comme dépendante directement des objectifs à atteindre. Là, l'organisation est floue, le fonctionnement est peu lisible, les arrangements implicites font organisation.

Le point le plus critique est sans doute l'organisation du travail des éducateurs qui ne répond pas aux besoins des jeunes, puisqu'elle est calée sur les rythmes scolaires, alors que les adolescents, pour la moitié d'entre eux, ne sont pas scolarisés en janvier 2003.

Aucune procédure n'est construite, à commencer par celle concernant l'admission des jeunes et leur accueil au sein de l'établissement. Il n'y a pas d'instances de réunions instituées et repérées en fonction de leur objet, en dehors des rencontres mensuelles des instances représentatives du personnel.

Le temps administratif repose sur la bonne volonté des secrétaires. L'outil informatique qui habituellement permet d'optimiser les organisations est là très ancien.

Aucune procédure n'est prévue en matière d'engagement des dépenses. Chacun fait en quelque sorte comme bon lui semble.

Les liens fonctionnels et hiérarchiques sont flous, offrant toute la place aux abus et dérives de toutes sortes. Il n'y a pas de délégations explicites. Cela dilue les responsabilités. La décision reste très centralisée au niveau du directeur et de la comptable/économiste.

Pour autant, des mesures d'urgence sont à prendre pour faire fonctionner la structure en attendant d'optimiser l'ensemble de l'organisation.

1.2.4.1.4 Crise des liens inter-institutionnels :

Ce qui m'est apparu en arrivant est le manque d'engagement et de responsabilité des éducateurs. J'ai pu rapidement constater que le malaise se situait plus profondément, ce qui était apparent n'étant en fait que la manifestation symptomatique d'une véritable pathologie des liens entre les acteurs.

Les personnels ont souffert de la crise récente. Le chaos a généré beaucoup d'insécurité, mais aussi de la violence. Les personnes ont mis en place des systèmes de défense aussi divers qu'il y a d'acteurs. Ceux-ci vont du désinvestissement de sa fonction au sentiment permanent d'être persécuté. La résistance est une autre forme de défense. Ces systèmes économiques sont intéressants en tant qu'ils nous renseignent sur l'histoire récente.

Cette crise était sans aucun doute paranogène pour les personnes. Le sentiment d'être persécuté est présent au niveau de chaque échange, au moins quand il s'agit de la parole du directeur, mais pas seulement.

Si, comme je le faisais précédemment remarquer, c'est la dimension symbolique qui est touchée par cette crise, on peut aller me semble-t-il, jusqu'à parler de déliaison pathologique. Celle-ci se caractérise par un ensemble de phénomènes qui font désormais partie de l'ordinaire institutionnel : l'immobilisme, l'indifférenciation, l'écrasement de la temporalité, ou encore l'attaque contre la pensée.

1.2.4.1.5 Une fonction de direction délégitimée :

Il ne s'agit pas là de faire le procès de celui qui habitait cette place au sein de l'établissement. Pour autant, les récits des acteurs qui ont assurément un effet cathartique actuellement, me laissent penser que les difficultés personnelles rencontrées par mon prédécesseur ont produit des effets sur l'établissement. Dès son arrivée, il aurait dû, à mon sens, opérer des mutations au regard du déficit d'activité de l'établissement.

Néanmoins, on peut aussi penser qu'une pathologie personnelle a rencontré là une crise déjà bien en place. Pour minorer mon propos, disons que les difficultés de mon prédécesseur ne sont qu'une présentation symptomatique d'une crise, et que ces dites difficultés l'ont amplifiée.

Cependant, cette crise a mis à mal la fonction de direction au sens où celle-ci s'institue à partir d'un lien symbolique entre des sujets. Ce lien symbolique a pour fonction principale de mobiliser les êtres sur des registres aussi importants que la croyance et même l'amour. On peut dire que cette fonction de direction s'institue d'un véritable transfert, au sens psychanalytique du terme. Or, dans la situation, pas de légitimité à priori, au contraire, mes éprouvés ont à voir avec de la méfiance, une place radicalement autre, comme si le fait d'être directeur générerait une situation de danger imminent.

Retrouver une légitimité à cette place est nécessaire pour engager les changements, afin de mobiliser les personnes et de fédérer les équipes autour de valeurs communes, voire même afin de constituer une langue commune.

Cela passe probablement par un travail sur le cadre institutionnel pour retrouver un minimum de sécurité sans laquelle les défenses construites resteront en place et se renforceront.

2 - DEUXIEME PARTIE : UNE MISE EN TENSION COMME LECTURE

Nous avons au préalable établi les constats de l'ordinaire de l'établissement que nous sommes amenés à diriger. Un des aspects de la crise à laquelle je suis confronté est sans aucun doute ce que je qualifie de crise d'adaptation. Cette crise d'adaptation est patente du point de vue de la prise en charge, notamment du fait de l'immobilisme repéré quant aux évolutions et même quant au changement du public accueilli à l'Etoile du Rachais.

Cette deuxième partie aura donc deux perspectives essentielles. D'une part, nous nous situerons du côté d'une analyse des besoins de ce public majoritairement adolescent en matière de prise en charge que nous mettrons en tension avec la réalité institutionnelle. Par ailleurs, nous analyserons plus en profondeur ce phénomène de crise que l'établissement traverse, en essayant de définir les contours des actions à conduire et des changements à engager au service d'une prise en charge diversifiée et renouvelée.

2.1 PRENDRE EN CHARGE AUTREMENT POUR REpondre AUX NOUVEAUX BESOINS :

Le changement de public implique, pour les acteurs, un changement de pratiques au regard de besoins qui ne sont pas identiques pour tous. Aussi, nous proposons quelques axes qui pourraient devenir les fondements d'un nouveau référentiel institutionnel, de nouvelles valeurs communes, dont nous évoquerons la mise en œuvre à partir de la place du directeur, dans le cadre de notre troisième partie.

2.1.1 Une relation éducative qui ne serait pas du semblant :

2.1.1.1 La notion de transfert dans l'éducatif :

Au niveau des pratiques éducatives, la recherche de plus de professionnalisme au cours des cinquante dernières années, qui s'est traduite sans doute par des gains de légitimité, s'est faite semble-t-il par une perte de ce que nous pourrions nommer l'engagement nécessaire dans la rencontre intersubjective. Là encore, nous n'échappons pas à la logique sociale actuelle de rationalisation à outrance, au sein de laquelle, comme l'avancent FOUCAULD et PIVETEAU : « *nos relations sociales évoluent à l'image de nos habitudes de consommation, dans lesquelles chacun se compose son propre panier, à partir d'une combinaison originale, ou supposée telle, d'éléments standardisés. Chacun, comme s'il*

s'agissait de faire son marché, picore les éléments qui constitueront son réseau de relations. C'est le libre service du lien social, que l'on crée et que l'on détruit, exactement comme l'on achète ou que l'on vend »⁶. Par ailleurs, à l'Etoile du Rachais, nous observons des retraits d'implication des acteurs très importants, qu'ils soient liés à des mécanismes de défense contre le chaos, ou liés plus simplement à un manque de motivation. Or, les jeunes que nous accueillons actuellement sont sans doute à conquérir dans un lien comme moteur à venir de leur émergence. « Se lier » devenant l'enjeu premier de toute prise en charge. Nous avons repéré que socialement, le lien peut s'apparenter désormais à un objet consommable à égalité avec d'autres. Nous pensons au contraire que la relation éducative est le seul moteur de changement possible chez l'autre, à condition de s'engager. Cette rencontre, nous la qualifions en reprenant le travail de J.ROUZEL⁷ de transfert dans l'éducatif, concept qu'il emprunte à la psychanalyse qui le définit ainsi : « *Le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établie avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marquée.* »⁸ Cette définition comporte plusieurs éléments essentiels pour ce que nous tentons de formaliser. D'une part, les jeunes nous adressent en permanence leurs répétitions, mais surtout nous supposent un savoir sur eux et sur la vie, ils nous supposent en fait que nous pourrions faire en sorte qu'ils ne souffrent plus, qu'ils trouvent une complétude, l'incomplétude étant pourtant inhérente à la vie. Mais, à condition que ce transfert soit en place dans le cadre institutionnel, il peut permettre que les conflits internes des jeunes se rejouent dans cet espace qu'est la relation éducative, et ainsi trouvent une issue différente, nouvelle, et moins handicapante pour eux. Comme l'avance J.ROUZEL, l'éducateur est alors un passeur qui va permettre de révéler chez le jeune « ce qui est déjà là ». Par ailleurs, dans la mesure où cette place à laquelle les jeunes situent les éducateurs est liée à des processus inconscients, il va s'agir de définir des cadres de travail afin que chacun soit arrimé à une référence commune et institutionnelle, une Loi qui puisse faire ordre symbolique par exemple. Or, nous avons déjà repéré que le chaos institutionnel était en partie lié à ce déficit de symbolique dans l'organisation, voire même à des transgressions répétées dans l'histoire de cette loi symbolique qui notamment ordonne et fonde l'humanité.

⁶ De FOUCAULD.JB et PIVETEAU.D. Une société en quête de sens. Odile Jacob, 1995, p.71.

⁷ ROUZEL.J. Le travail de l'éducateur spécialisé. Ethique et pratique. DUNOD, 1997.

⁸ LAPLANCHE et PONTALIS. Vocabulaire de la psychanalyse. PUF, Paris 1992.

2.1.1.2 De l'engagement des éducateurs :

Même si je pense que le moteur le plus puissant du travail éducatif est ce transfert dans la relation éducative, il reste néanmoins que cette notion est empruntée à la psychanalyse dont le champ est celui de l'inconscient. Le travail éducatif lui, s'exerce dans le champ de la réalité de la vie quotidienne. Si J.LACAN a défini le transfert comme de l'amour qui s'adresse au savoir, dans le cadre éducatif nous retiendrons avec J.ROUZEL que le transfert est de l'amour qui s'adresse au savoir-faire. Et pour savoir faire, il me semble qu'il n'y a pas à renoncer à mobiliser ses affects. Le concept d'engagement prend alors tout son sens pour illustrer notre propos. L'engagement, « *c'est une conduite qui consiste à assumer activement une situation* ⁹ ». La forme la plus concrète de l'engagement est celle qui engage deux êtres l'un vis à vis de l'autre. En ce sens, cette conduite s'oppose au retrait, à l'indifférence et à la non-participation. Ces stigmates, nous les avons repérés à l'œuvre au sein de l'établissement. Dans le cadre de l'action éducative auprès de jeunes en difficultés, cette conduite d'engagement recouvre pour moi trois dimensions voire même trois valeurs fondamentales afin que l'éducateur en situation professionnelle se sente concerné par la situation du jeune. Ces valeurs peuvent se décliner en termes d'implication, de responsabilité, mais aussi de rapport à l'avenir. Dans cette perspective, l'éducateur impliqué dans son être s'inscrit de façon active dans la situation et dans la relation éducative. En quelque sorte, on peut aller jusqu'à dire qu'il assume le jeune, lui prêtant sa substance ou son épaisseur de sujet ; c'est une mise en dépendance du jeune, au moins durant le temps de la rencontre nécessaire à la mise en place de relation éducative.

Ce lien que nous revendiquons est étymologiquement lourd de sens. En effet, « **lien** » qui est issu du latin ligamen signifie « *ce qui sert à attacher* ¹⁰ », puis « *ce qui maintient dans une étroite dépendance* ¹¹ », une aliénation en quelque sorte. Car en effet, ce type d'attachement répond aux besoins des jeunes qui nous sont confiés, avant même de travailler à se séparer. Les difficultés rencontrées par ces jeunes, même si elles sont singulières et s'historicisent au regard de chaque trajectoire de vie, ont toutes pour point commun la relation d'altérité, cet autrui se situant avant tout du côté des premiers objets d'investissement de ces jeunes que sont leurs parents. Ainsi, suppléer à la fonction parentale en tant qu'éducateur peut consister, au-delà d'une éducation, à une réelle initiation quant à cette altérité.

Retrouver cet engagement et cette implication à l'Etoile du Rachais ne va pas être chose simple, puisque nous avons repéré que des retraits d'implication étaient directement liés au

⁹ Encyclopédie Universalis. Version 4.0. CD-ROM.

¹⁰ REY.A. Dictionnaire historique de la langue Française. Dictionnaires Le Robert, 1995, p.1126.

¹¹ Ibid. p.1126.

chaos. Mais cela participe sans doute d'un mouvement plus global dans notre champ. C'est ce que P.GABERAN évoque quand il dit que la transformation des pratiques s'est faite « *comme si le gain de professionnalisme devait entraîner une perte de l'engagement éthique* ¹² ». A cet égard, il est clair que la part faite à la question du droit des usagers dans la loi 2002-2¹³ n'est pas sans nous interroger sur le fait que le souci de la personne n'est peut être plus aussi central dans nos pratiques, au point qu'il faille qu'un article de loi rappelle aux intervenants leur devoir humaniste.

Néanmoins, pour restaurer cette fonction à l'Etoile du Rachais, il me semble important de travailler selon deux axes que nous développerons. D'une part, le déficit de projet d'établissement fait qu'il n'existe pas de référence commune forte, de valeurs communes partagées par tous les acteurs. Par ailleurs, c'est à partir du moment où chacun sera situé à sa place que ces questions pourront être remises à l'ordre du jour de l'établissement. Cette redéfinition des places passe par une action concernant la division du travail, mais aussi par la définition de délégations et donc de responsabilités, c'est à dire de possibilités d'agir en son nom propre au regard de références collectives.

2.1.1.3 La question du manque aussi fondamental que fondateur :

Partant de l'analyse de l'acte caritatif, P.FUSTIER¹⁴ montre comment l'intervention éducative, notamment en internat, s'est constituée autour d'une illusion, celle du remplissage du vide, chez l'utilisateur, qui fait appel à une réponse en plein de la part de l'éducateur. Dans ce modèle, les enfants et les jeunes souffrent d'un manque ou d'une absence. Leurs manifestations et leurs difficultés ne seraient que l'expression de ce manque. Celles-ci sont entendues comme autant de demandes de venir combler ce manque ou ce vide affectif par du plein, de substituer une présence à une absence. L'idéologie de ce type de fonctionnement repose sur le fait qu'un enfant carencé est un enfant « vide d'amour ». De ce fait, l'institution est convoquée dans son fonctionnement à substituer à ce vide un plein d'amour pour que l'enfant évolue. Nous retrouvons ici l'idéologie du dévouement et de la parfaite disponibilité. Nous avons repéré au préalable que ce modèle de fonctionnement était inscrit à l'Etoile du Rachais du fait de sa fondation d'une part, ou encore de part l'idéologie qui a présidé aux choix de certains directeurs, mais aussi du fait même du chaos.

¹² GABERAN.P. La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste. Erès, 2003, p.13.

¹³ Loi 2002-2. Rénovant l'action sociale et médico-sociale.

¹⁴ FUSTIER.P. Les corridors du quotidien. Lyon, PUL, 1993. Chapitre 1, l'institution du manque à combler, p11-37.

Nous pouvons considérer que ce que je défends dans le chapitre précédent sous le vocable d'engagement s'inscrit directement dans cette idéologie du manque à combler. Cependant, si le don, le don de soi est peut-être nécessaire dans un premier temps pour la rencontre, cette forme de « dévotion maternelle » inscrit, au titre d'une illusion, un état de fusion chez le jeune. Cet état lui barre éminemment l'accès à son désir propre. Dans ce type de dispositif, le jeune manque alors de manque, c'est à dire d'espace où pourrait s'inaugurer un désir et une individuation. Les adolescents que nous accueillons, contrairement à cette idéologie de la carence, souffrent à mon sens plus fréquemment de cette absence de manque, de leur collage à la mère, que d'un manque d'amour. Cette absence de manque que nous repérons de manière massive actuellement est sans doute l'illustration caractéristique de l'absence de tiers dans la dyade mère-enfant, c'est à dire du déclin de la fonction paternelle.

Pour autant, ce manque, nous l'entendons dès l'accueil des jeunes qui nous sont confiés : manque de cadre, manque de limites, manque d'amour, manque de confiance, manque de maturité, manque de projet. Dès les premières rencontres avec les jeunes, l'expression de ces besoins en termes de manques nous fait faire le rapprochement avec l'institution du manque à combler décrite par P.FUSTIER. Pourtant l'être humain, pour la psychanalyse, est fondamentalement exclu de tout, de la complétude. Le père, en frustrant l'enfant de sa mère inscrit le manque structural qui le fonde dans son humanité. Dans cette perspective, c'est donc le fait d'avoir perdu à tout jamais l'objet fondamental du désir qui fait de tous les êtres humains des êtres parlants et désirants, car manquants.

L'acharnement à combler le manque à l'Etoile du Rachais peut faire penser à une tentative de lutter contre l'horreur du vide, celle-ci étant renforcée par la période de chaos des dernières années. Ainsi, dès son intégration associative, mais surtout avec le deuxième directeur, cela a consisté au fait que dans une même enceinte institutionnelle, toutes les réponses soient disponibles pour répondre à tous les besoins des jeunes. C'est ainsi que nous avons repéré qu'au sein même de l'organigramme du personnel, des spécialistes ont trouvé leur place tels une orthophoniste ou un psychiatre, ou encore une animatrice scolaire et un jardinier, alors même que malgré la mise en place de la réduction du temps de travail qui aurait pu être utilisée comme une opportunité, l'établissement ne dispose pas de suffisamment de postes éducatifs pour répondre aux exigences de la réglementation, ou ne serait-ce que pour pouvoir couvrir le temps d'encadrement en rapport avec l'habilitation. P.Fustier nous dit que dans ce type d'internat : « ...de façon très significative, l'internat de rééducation assigne l'enfant inadapté et l'éducateur à la même place. Ils sont tous deux pris dans la même enceinte, devant s'y laisser contenir »¹⁵. Quant à ce que nous évoquions au préalable concernant la différence des places, c'est aussi l'idéologie au fondement de

¹⁵ FUSTIER.P. Les corridors du quotidien. PUL, 1993, p.23.

l'intégration associative qui a participé de ce que nous analysons aujourd'hui comme une difficulté alors que nous parlons d'indifférenciation des places des rôles et des fonctions. A ma place de directeur, c'est donc là encore un changement de culture qu'il va falloir conduire. Nous repèrerons que concernant la mise en oeuvre de réponses partielles en lieu et place de réponses totales, la déconcentration budgétaire au niveau des équipes à laquelle j'ai procédé, au delà de sa visée responsabilisante pour les éducateurs, produit des effets de ce point de vue, et réinscrit l'expression des besoins des jeunes non pas comme une demande, mais comme la simple expression d'un besoin.

2.1.1.4 Un jeune, un sujet, un auteur :

Si nous venons de développer l'idée que le manque est aussi fondateur que fondamental pour advenir en tant que sujet de son existence, il est donc question là de la prise en compte individuelle des jeunes et de leurs parents. Pour continuer avec P.FUSTIER, nous pouvons dire que cette institution du manque à combler à laquelle j'identifie l'Etoile du Rachais, est aussi celle de l'après-guerre, c'est à dire celle de la culture de masse de ces années. Dans cette logique, les jeunes sont accueillis sur la base de règles et de programmes pré-établis auxquels ils ont à se soumettre. Dans ce type de dispositif, peu de place est laissée à l'émergence de l'individualité.

Le rapport de NAVES et CATHALA¹⁶ constate ce peu d'individualisation de la prise en charge : « *Les méthodes de l'action éducative demeurent encore trop stéréotypées. Elles sont assez peu réactives et difficilement adaptables à la situation du mineur pour lequel une séparation temporaire d'avec sa famille s'avère nécessaire.....* ». La loi 2002-2¹⁷ dans ces principes d'action (article 3) prévoit une « réponse adaptée au besoin de l'utilisateur », mais plus encore dans son article 7 « *une prise en charge individualisée de qualité respectant son consentement éclairé qui doit être recherché directement auprès de la personne....* ». Ces évolutions des politiques sociales nous convoquent à repenser l'accueil des jeunes sous l'angle d'une trajectoire singulière, ce qui ne signifie pas qu'il n'y aurait plus à penser la prise en charge d'un jeune en référence à un collectif, à un groupe. C'est ce qu'argumente C.HUMBERT dans son article « *Individualiser, oui... mais le groupe ?*¹⁸ » : « *...la dimension collective est fondamentale pour la construction d'un individu : le sentiment d'appartenance à*

¹⁶ NAVES-CATHALA . Rapport : Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance, 2000.

¹⁷ Loi 2002-2 du 3 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale.

¹⁸C.HUMBERT. Les usagers de l'action sociale. Sujets, clients ou bénéficiaires ? L'HARMATTAN,2000.

un groupe, l'identification à des pairs, l'expérience du conflit... A condition toutefois que le groupe soit conduit comme une instance qui permette de différencier les individus. »¹⁹

L'enjeu, à l'Etoile du Rachais, est de rompre en quelque sorte avec l'aspect totalisant de la prise en charge. Actuellement, à l'endroit où pour un jeune, un point précis dysfonctionne, la réponse proposée va concerner toute l'éducation ; c'est à dire que le sujet va devoir renoncer à l'ensemble de son ancienne vie. L'établissement, dans cette perspective, devient le centre de la vie du jeune, centre auquel il n'a pas d'autre choix que de s'adapter.

Nous proposerons donc d'inscrire là une rupture fondamentale. En effet, ce qui doit être au centre devient la trajectoire du jeune puisque les difficultés qui conduisent un jeune à être placé sont sensées évoluer, et donc les réponses à apporter aussi, en fonction de ses besoins, de sa demande, de l'analyse que les professionnels font des besoins et de la manière dont ils entendent la demande. C'est donc la trajectoire singulière qui est évolutive. Ce qui va alors être à privilégier, et cela dès l'accueil, est la mobilisation des ressources du réseau primaire du jeune, à commencer par sa famille d'ailleurs. L'établissement devient dans ce type d'approche, un dispositif de réponses diversifiées qui sont mobilisables plus ou moins partiellement en fonction de la nature des réponses à apporter à une trajectoire personnelle, mais aussi à partir des énoncés du jeune lui-même. Cela ne signifie pas qu'il y aurait à mettre en œuvre tout ce que les jeunes expriment comme besoins ; nous avons repéré au préalable que cela trouvait rapidement ses limites. En effet, l'avènement du droit des usagers ne signifie pas que la prise en charge éducative doit être un nouvel objet à consommer. Comme l'avance C.HUMBERT : *« l'individualisation doit pouvoir être pensée dans un projet où la question du manque, de la frustration, des limites a sa place, au risque de réduire les désirs au rang de besoins, d'oublier que la castration symbolique est un mécanisme fondamental pour la structuration de l'individu »²⁰*. Par contre, il va s'agir pour nous de restituer aux jeunes leur capacité à produire leur propre existence. Autrement dit, dès l'accueil du jeune, il va être situé en place d'être le principal acteur de sa prise en charge, d'en être l'auteur mais aussi le principal responsable. Cela relève d'un choix, d'une position qui est à soutenir en permanence de la place du directeur. En effet, les habitudes de fonctionnement, les tentatives de maîtrise, les économies réalisées ou encore les organisations, sont autant d'aspects de la vie institutionnelle qui mettent à mal ce type de positions, alors même que celles-ci semblent faire l'unanimité des acteurs. Ainsi, la mise en place dès l'accueil d'un document individuel de prise en charge écrit par le jeune lui-même qui fera office de projet individualisé, où encore les points réguliers de scansion de la prise en charge durant lesquels le jeune est amené à rendre compte lui-même de l'évolution de sa

¹⁹ Ibid, p.152-153.

²⁰ Ibid, p. 155-156.

situation, sont des méthodes que nous avons déjà éprouvées. La garantie de ce type de pratiques, afin que le jeune soit réellement en place d'auteur, est liée au positionnement du directeur et des cadres intermédiaires. Si l'on souhaite maintenir de telles dynamiques, il y a à instituer, à formaliser et à s'impliquer directement dans les situations en tant que directeur, c'est une des fonctions du projet collectif qui est à remettre au travail à l'Etoile du Rachais. Cela peut nous permettre, avec des jeunes qui en permanence mettent à mal le cadre et la loi, de les renvoyer à chaque fois à eux-mêmes, à leur écriture singulière de l'histoire. Tout en répondant donc aux exigences de la loi de rénovation sociale, on restitue au jeune (et même à ses parents) une capacité de décider pour lui-même, mais surtout de penser. C'est alors la répétition de ces expériences dans le cadre institutionnel qui va autoriser les jeunes à émerger en tant que sujet de leur propre trajectoire, de leur existence. Cette conduite à projet est singulière pour chaque jeune, et se trouve être accompagnée par les éducateurs. Cette pratique est simple puisque généralement ce projet écrit par l'auteur que devient le jeune ne dissocie pas le concepteur et le maître d'œuvre puisque c'est le jeune lui-même. Dans les rudiments méthodologiques des conduites à projet, JP.BOUTINET aborde la question du projet individuel en disant notamment qu'il est plus simple à élaborer que le projet collectif. Quand il le définit, il dit : « ... *les conditions d'élaboration du projet devraient prendre en compte l'histoire personnelle de l'acteur, ses lignes de force, l'environnement dans lequel évolue cet acteur, la façon par laquelle celui-ci est capable d'explicitier les buts qu'il se donne, ainsi que les motifs qui fondent ces buts.*²¹ ». Dans notre proposition, l'unicité entre le concepteur et le réalisateur est comme le souligne JP.BOUTINET « *la condition indispensable pour que l'acteur soit auteur de son projet*²² ».

Cette notion d'auteur de son propre projet renvoie à deux autres notions importantes pour les jeunes que nous accueillons : le temps et la projection. Or, les adolescents entretiennent un rapport particulier au temps, d'autant qu'ils se trouvent dans des logiques d'échec répétitives. Là, leur projet est toujours une tentative d'anticiper à partir de leur situation présente. L'essentiel de cette démarche va être pour le jeune de passer de l'intention à l'action, c'est à dire de la place d'auteur à celle d'acteur.

Cette conduite à projet que JP.BOUTINET définit comme « *des conduites finalisées cherchant à donner du sens à l'action qu'elles anticipent*²³ », est un des principes au fondement de mon éthique de conviction. Nous entendons bien, dans le contexte de l'établissement où nous pratiquons, que cela va venir percuter les tentatives d'appropriations imaginaires des jeunes par les éducateurs qui vont devoir lâcher ou renoncer à quelque

²¹ JP. BOUTINET. Anthropologie du projet. PUF, 1990, p.273.

²² Ibid, p.274.

²³ Ibid.

chose pour permettre au jeune d'advenir en tant qu'auteur de sa trajectoire. Pour autant, avec les jeunes majeurs de l'établissement, nous avons déjà empiriquement initié ces pratiques, en faisant l'effort de transmission nécessaire afin que les éducateurs s'approprient la démarche, puisque ce sont eux qui sont en place d'accompagnateurs du processus ainsi mis en route pour chaque jeune. L'enjeu est pour moi d'institutionnaliser ces pratiques. L'objectif étant, par extension, de diversifier les réponses possibles de la MECS puisque le centrage de l'intervention se fera non pas sur l'unique réseau professionnel, mais sur chaque réseau primaire des jeunes que nous accueillons.

2.2 ORGANISER DES RUPTURES POUR SORTIR DU CHAOS :

2.2.1 Préambule :

« Il convient de remarquer que si un homme qui se croit un roi est fou, un roi qui se croit un roi ne l'est pas moins »²⁴. Cette citation de J.LACAN évoque pour moi en fait la limite de la fonction de direction. La place de directeur est un lieu duquel en institution, on est tenu de répondre, c'est notre responsabilité. En fait, il n'est pas question de répondre à toutes les questions, ce qui reviendrait à manquer de manque tel que nous l'évoquons plus tôt dans notre propos, mais de répondre du fait que toutes les questions puissent se poser ; que toutes les questions puissent se poser à tous les niveaux institutionnels, y compris dans les interstices et les entre deux.

Ce propos introductif est lié bien sûr aux effets de ce que je décrivais en première partie comme l'ordinaire institutionnel. L'état de crise auquel je suis confronté me convoque à créer et à organiser des ruptures pour en sortir. Cet impératif est sans doute lié à ce que J. GUILLAUMIN formalise quand il aborde l'évolution du concept de crise depuis sa définition grecque en tant que « moment du jugement » : « *cette acception (de la crise) a reculé, surtout ces derniers temps, au profit d'un regard plus contemplatif, plus passif aussi, sur l'état de crise. Comme si la crise devenait presque un mode d'existence, et tendait à s'investir dans la durée en s'organisant comme crise – Ô paradoxe ?...* »²⁵. En effet, malgré la visite de l'ASE et son rapport accablant, le licenciement du directeur, cela fonctionnait au quotidien comme si rien ne s'était passé. A cet égard, nous avons repéré que des formes de systèmes de défense s'étaient constituées pour lutter contre la folie.

²⁴ J.LACAN. Ecrits. SEUIL, 1966. Chapitre 2, propos sur la causalité psychique, p.170.

²⁵ J.GUILLAUMIN. Crise, rupture et dépassement. DUNOD, 1997. Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises, p.224.

Ce chapitre, à partir des points soulevés en première partie, va viser à rendre compte des ruptures que je dois conduire de ma place. D'une part, face au déficit de symbolisation, il va s'agir de relégitimer la parole, mais aussi, de reconstruire une grammaire ou un ordre des choses. Effet du déficit de symbolisation, l'indifférenciation des rôles, des places et des fonctions, ajoute quotidiennement à la confusion. Là encore, se situer à sa place, mais aussi nommer les places des acteurs, relèvent de la fonction de direction. Cette indifférenciation peut être traitée à partir de la notion de droit : renouer avec un état de droit ou repasser de la horde à l'état²⁶, mais aussi en s'appuyant sur la loi 2002-2 qui est un objet concret et préhensible par l'ensemble des acteurs. Enfin, nous aborderons la question de l'autorité qui se trouve être bafouée dans cet établissement.

2.2.2 Un déficit de symbolisation :

« *La symbolisation, c'est la transformation à partir du langage d'un univers d'objets en un univers du discours*²⁷ ». Pour ce qui concerne ma pratique de directeur de l'Etoile du Rachais, cette citation peut en quelque sorte fonctionner comme jalon ou balise de mon positionnement quotidien, un référent. Dans le cadre de ma première partie, je tentais de rendre compte de l'ordinaire chaotique institutionnel. Ce qui était décrit l'était en tant qu'ordinaire, c'est à dire ce qui m'éprouve de la réalité. Cette lecture trouve tout son sens alors que l'on se situe du côté de la dimension symbolique de l'institution. Nous entendons ici « symbolique » comme « ce qui fait tenir un ensemble humain » ou encore comme ordre logique, c'est à dire comme sens. L'action de diriger se compose, elle aussi, de plusieurs dimensions. Il y a le rôle, c'est à dire les actions concrètes menées par le directeur et attendues par l'association, les mandants, les financeurs. Puis la personne, c'est à dire le sujet singulier qui habite cette place, et qui bien entendu colore ou donne une dimension particulière à l'acte de diriger. Enfin la fonction, c'est à dire comme l'évoque J.ARNAUDIES en reprenant C.LEVY-STRAUSS : « *ce qui fait sens dans la direction, elle est (la fonction) de l'ordre du langage et de la parole, d'une efficacité symbolique*²⁸ ». Le chaos démontre à quel point cette dimension symbolique instituante est mise à mal dans l'établissement. Le manque de limites d'une part, qui permet tous les débordements. Un « Tout est possible » est implicitement institué comme mode de fonctionnement ; ce que nous avons repéré au niveau de la gestion de l'argent par exemple. Mais aussi la violence des jeunes et des adultes, l'écrasement de la temporalité, les phénomènes de déliaison, ou encore les actes de maltraitance par abandon des positions éducatives. Toutes ces

²⁶ E.ENRIQUEZ. De la horde à l'état.Gallimard, 1983.

²⁷ J.ARNAUDIES. Fonction de direction et co-errance. Revue EMPAN, N°5, 1991, p.23

²⁸ J.ARNAUDIES. Fonction de direction et co-errance. Revue EMPAN, N°5, p.22.

marques, au-delà de nous éprouver, sont les stigmates ou les manifestations de cet ordre qui n'existe plus, ou au moins qui ne fait plus sens et ordre pour personne.

Puisque à l'Etoile du Rachais « tout est possible », il me semble que je dois réinscrire cette catégorie de l'impossible qui fait limite. Autrement dit, là où certains acteurs croient que tout est possible, j'ai à instituer des limites qui consistent à sortir de cette croyance et du même coup de cette forme d'impuissance, notamment en ce qui concerne la tâche primaire de l'institution, c'est à dire accueillir des jeunes et participer de leur éducation. Cela passe par des choses assez simples, référées à la notion de manque développée dans la partie précédente. Prenons l'exemple du temps. Les premières semaines de mon arrivée à ce poste, j'éprouvais en permanence un sentiment de malaise, mais aussi de ce que je pourrais qualifier de « trop plein ». Je me suis rapidement rendu compte que j'étais en permanence sollicité pour des décisions, surtout concernant des questions qui à mon sens ne relevaient pas de ma fonction : décision pour qu'un adolescent se rende seul à la piscine, décision d'achat d'un vêtement, décision de tondre la pelouse du parc ; c'était sans fin ! Je décidais de tout, tout le temps, sachant que j'étais souvent le plus mal placé pour prendre ces décisions, puisque je ne disposais jamais du contexte. J'ai commencé à répondre que je ne savais pas, à demander directement aux auteurs des questions ce qu'ils en pensaient, à différer mes réponses quand j'estimais que les décisions me concernaient, à renvoyer les personnes aux chefs de service, à la comptable, aux secrétaires. Rapidement, les chefs de services se sont trouvés débordés à leur tour. Le compte rendu de la première réunion d'expression des salariés fait apparaître ce que j'avais joué là comme manque, mais aussi comme restauration d'une certaine temporalité. Les éducateurs demandaient que les chefs de service aient deux bureaux (ce qui est impossible actuellement) afin de pouvoir « *ne pas se gêner quand on est plusieurs à vouloir leur demander quelque chose au même moment*²⁹ ». Il était insupportable de ne pas obtenir de réponse tout de suite et tout le temps. Nous pouvons encore faire une analogie avec la question de la satisfaction immédiate chère au nourrisson qui manifeste sa désapprobation alors que ce qui lui manque n'est pas immédiatement apporté par sa mère, à cet âge où n'est pas en place pour lui la dimension symbolique ! Mais du même coup, il me semble qu'en tenant ce type de position, je réinscris à la fois un temps qui n'est pas réduit à l'urgence, des places qui sont différentes, des responsabilités singulières, ainsi que du manque et du vide, c'est à dire de l'espace nécessaire à la mobilisation et à la créativité. C'est l'accumulation de ce type d'expériences qui pourra, à terme, faire ordre symbolique, même si cela revêt pour l'instant et pour certains les stigmates de la frustration.

²⁹ COMPTE RENDU REUNION D'EXPRESSION DES SALARIES DU 26 JUIN 2003.

Réinscrire une dimension symbolique à l'Etoile du Rachais passe sans aucun doute par une relégitimation de la parole dans cet établissement, notamment celle du directeur. Car au fond, ce qui fait tenir un ensemble humain, une « institution sujet », c'est bien le type de discours qui s'y déroule. Pour S.FREUD, il était question de « parole vraie », pour J.LACAN de « parole pleine ». Ces paroles vont pouvoir donner à la fonction de l'établissement (à sa tâche primaire) son sens, ses logiques, le déroulement de son histoire ; mais aussi organiser une possible transmission, soit quelque chose qui dépasse largement la personne du directeur ou de chaque acteur. C'est à cet endroit précisément que la fonction et la personne se différencient. Ce discours doit, pour être structurant, impérativement dépasser le stade du bavardage, de la réunion d'information, ou même de la rumeur. Il s'agit là, pour reprendre un terme de C.VOGT³⁰, de réécrire « la grammaire de l'institution ». Dans la préface de cet ouvrage, R.BRIZAIS et C.CHAUVIGNE écrivent : « *La principale fonction de l'institution est d'être une référence commune à tous les agents qui y sont inscrits à quelque niveau que ce soit. Elle s'impose à chacun*³¹ ». Dès ma prise fonction, j'étais confronté à cette difficulté de parler et d'être entendu disons, normalement. Mes propos étaient modifiés, transformés, dits autrement. Encore récemment, alors que je diffusais les plans architecturaux des nouveaux bâtiments, certains me disent que cela ne se réalisera pas ! Tout se déroule comme si cela ne servait à rien de parler. C'est à nouveau J.ARNAUDIES qui me fait entendre ce qui se passe implicitement, et qui est lié à ce déficit de symbolique : « *Donner la parole à l'Autre demande une sincérité, mais aussi une certaine humilité, il faut d'ailleurs être humble pour être sincère... Toutefois, dans la rencontre des êtres entre eux il est certain que les mots ne pourront tout dire, il y a entre le sujet et le langage une dimension d'impossible... Alors, la parole qui unifie prend un sens nouveau, celui d'appel à la rupture, à un doute infini qui est à la source de la culture*³² ». Je savais aussi en arrivant qu'il n'y a pas de pur symbolique, que l'accès à cette dimension symbolique passe par des entrées imaginaires, la réalité. Reconstruire une parole légitime allait donc passer par ce type d'entrées : les plans, les comptes rendus écrits de réunions, les annonces suivies d'actes, les écrits en général, la circulation de l'information, l'affichage, soit autant d'éléments que chacun peut constater concrètement dans la réalité, des objets en quelque sorte. Pour autant, il n'y a pas à être dupe que ce qui compte pour nous est évidemment moins le contenant que le contenu. Nous développerons en troisième partie, à titre d'exemple, la mise en place d'un bulletin d'information que je rédige depuis que je suis arrivé, afin d'illustrer cette entrée imaginaire nécessaire à l'accès à la dimension symbolique instituante. Enfin, relégitimer cette parole

³⁰ C.VOGT. Grammaire des institutions. ENSP, 1992.

³¹ In C.VOGT. Grammaires des institutions. ENSP, 1992. Préface, p.10.

³² J.ARNAUDIES. Fonction de direction et co-errance. Revue EMPAN N°5, p.25.

consiste pour moi à me prononcer sur la prise en charge éducative, sur sa nature et sur son contenu pour l'infléchir, à prendre le temps de rencontrer les personnes, c'est à dire faire l'effort de la rencontre.

Cette question du temps revêt une importance toute particulière sur le plan symbolique. S'il y a à redonner une perspective au temps au niveau de l'établissement, cela ne veut pas dire que nous allons remettre en place un temps infini, qui ne serait à nouveau qu'un pur imaginaire conduisant au chaos. La temporalité, nous dit J.ARNAUDIES : « *c'est ce qui va faire la différence entre l'être (temporel), et le néant (intemporel), elle introduit le devenir de l'être qui se crée mais en même temps s'anéantit* ³³ ». Nous avons vu que cette temporalité pouvait se jouer à partir d'un type de position. Mais cette temporalité correspond pour moi à l'espace du projet. En effet, la démarche à projet est une démarche qui se déroule dans une certaine temporalité. Le problème est qu'à l'Etoile du Rachais, les acteurs ont participé à un projet d'organisation qui se nommait projet institutionnel. Cela a duré deux ans et n'a donné aucun résultat, sauf celui de renforcer l'idée qu'au sein de ce lieu, rien ne pouvait se faire. Ce rapport au temps par le projet, je fais le choix de le remettre au travail à partir de la notion de petits projets collectifs. C'est une prise de partie pour re-dynamiser ce type de travail, que de construire des petits projets spécifiques à partir de chaque équipe éducative. Là encore, je mise sur le fait que les expériences à partir de petites entités de cohérence pourront donner un souffle nouveau à une élaboration plus collective tel le projet institutionnel. En troisième partie, je développerai cette notion de petit projet collectif comme élément fédérateur d'une équipe de travail et générateur d'un sens retrouvé.

Nous l'avons compris, si l'enjeu au service de la prise en charge des jeunes, est de réinscrire cette fonction symbolique, cela ne passe pas par la seule volonté du directeur. Il s'agit chaque fois de prendre en compte la situation chaotique, avant de mettre en œuvre une action concrète qui vise précisément à renouer avec cet ensemble de règles et de lois qui régissent, au sein de l'espace institutionnel, les rapports entre les gens, que cela concerne les salariés entre eux, mais aussi bien sûr, les salariés avec les jeunes ou les jeunes à l'endroit des adultes.

L'œuvre d'éducation est sans doute une œuvre de transmission. Cet acte de transmettre se déroule habituellement dans le cadre familial. Or, nous savons que parfois, cette transmission est rendue caduque voire impossible du fait de la transgression de la loi symbolique, comme dans l'inceste par exemple, ou encore du fait du déficit de la fonction symbolique. Nous allons donc donner un statut particulier à cette question des places, puisque cela est un des points fondamentaux, de mon point de vue, du renouveau de l'établissement.

³³ J.ARNAUDIES. Fonction de direction et co-errance. Revue EMPAN N°5, p.26.

2.2.3 Questions de places :

Au préalable, nous amenions l'idée qu'aujourd'hui le lien social, mais aussi les relations en général, seraient à considérer comme de nouveaux objets de consommation, évacuant par là même la question de l'altérité, mais aussi celle de la confrontation pourtant nécessaire, notamment à l'adolescence, pour advenir en tant que sujet de son existence. Un auteur comme JP.LEBRUN, poursuivant la perspective psychanalytique évoque pour amener des éléments de compréhension de ces faits, l'idée que si dans la famille il y a eu effet de substitution de l'autorité parentale à l'autorité paternelle et donc pour lui désinscription de la différence père-mère ; dans le social cet effet de substitution se traduirait par une économie de la rencontre avec la dissymétrie et un effacement de l'altérité : « *Là où le système familial donnait la première clef de la confrontation avec le dissymétrique, avec la différence des places, ce qui risque aujourd'hui d'être proposé, c'est un monde où chacun occupe la même place, un univers où les relations ne connaissent plus aucune contrainte, aucune donne qui ne dépende pas de moi.* ³⁴ » Cette lecture nous permet de repérer ce qui se passe au sein de l'établissement. L'ordinaire institutionnel est, de ce point de vue, une forme d'aboutissement de ce qu'énonce JP.LEBRUN. Si nous avons identifié des phénomènes de déliaison, nous repérons que les liens qui se développent ne sont plus du tout en rapport à l'institution ou à une contrainte qui pourrait être par exemple la tâche primaire de l'établissement. Ces liens sont soit des alliances de circonstances, soit des liens qui dépassent largement le cadre professionnel, mais aussi des haines sans limite qui s'expriment sur la scène institutionnelle bien au-delà de la violence fondamentale inhérente à toute relation du fait même de l'altérité. Quand cette confrontation se transforme en haine justement, c'est que les acteurs n'ont plus à leur disposition de quoi métaboliser symboliquement cette forme particulière de violence. Ce qui ne se dit plus se transforme alors en actes, en lieu et place de la parole, et cela de manière souvent incontrôlable. Avec P.FUSTIER, nous évoquons qu'au sein de l'institution du manque à combler, les éducateurs et les jeunes étaient confinés à la même place. J'avance que la situation de l'établissement démontre que tous les acteurs se trouvent à la même place, et cela afin d'effacer toute forme de conflictualité. L'énergie est déployée au contraire pour trouver des consensus ou des compromis qui ont sans doute à voir avec des compromissions, comme au niveau de l'organisation du travail par exemple. Même si cette forme « d'égalité » peut apparaître comme un système abouti de relations au sein d'une institution, il reste néanmoins que ce gommage des différences fait pour moi difficulté. La différence, dans notre perspective est celle des places, mais aussi des sexes et des générations. Dit comme cela, nous entendons que cette réinscription est bien au cœur de

³⁴ JP.LEBRUN. Un monde sans limite. ERES, 1997, p.145.

notre pratique quant aux jeunes qui nous sont confiés et aux familles qui nous sont adressées. Par ailleurs, il ne peut y avoir d'institution qu'à partir d'une référence commune, un projet par exemple. Là, nous avons à faire à un monde réglé par des aspirations et des pratiques individuelles, à des fonctionnements le plus souvent incohérents puisque déliés. Cette désinscription de la différence est sans doute un des points centraux qui concourent à ce que nous repérons concernant le morcellement de la prise en charge. Enfin, cette indifférenciation crée beaucoup de confusion, à l'interne, mais aussi à l'externe. Souvent à cet égard, les acteurs me renvoyaient que le délégué syndical ne pensait pas comme moi ; comme si cela invalidait du même coup ce que je disais. Tout est discutable, sans fin. Cette indifférenciation délégitime les figures de l'autorité mais dilue aussi complètement la prise de responsabilité.

Il appartient évidemment à ma fonction de faire rupture avec ce type de fonctionnement, en ayant pour objectif de réinscrire à tous les niveaux de l'institution cette question de la différence. L'objectif fondamental est bien là de permettre aux jeunes de se trouver confrontés à un système au sein duquel ils vont pouvoir advenir en tant que sujets, à partir d'une confrontation nécessaire avec l'altérité, même si celle-ci doit passer par une forme de conflictualité. Ils doivent pouvoir trouver au sein-même de l'établissement des adultes qui ne parlent pas tous de la même manière, des hommes et des femmes puisque, après tout, ce n'est pas la même chose, des adultes qui parlent dans un premier temps, mais aussi des adultes qui tirent leur légitimité de l'Autre, qui prennent des décisions à leur endroit, et qui tiennent des positions. Rappelons à ce moment du travail que l'inspectrice de l'ASE notait dans son rapport de visite que ce qui l'avait choquée était la manière dont une adolescente s'adressait au directeur et surtout la manière dont le directeur lui répondait ! Après quelques mois passés, je prends la mesure de ce qu'elle voulait dire, précisément du point de vue de cet effacement de la différence que nous évoquons là. Cette action repose sur une fonction de nomination, mais aussi à nouveau sur un certain type de positionnement. La nomination, c'est habituellement dans la famille, une fonction dévolue au père, afin de permettre à ses enfants de se situer d'une part en dehors de leur mère et donc d'habiter une place dans le social, mais aussi de se situer dans une filiation et un ordre des générations. Là, il va s'agir pour moi de nommer la référence commune, mais une référence qui prenne en compte le fait que chacun puisse s'y retrouver afin de mobiliser des dynamiques de travail. Nous évoquerons donc cette écriture du référentiel institutionnel, qui à la fois ré-institue une norme collective, mais laisse aussi toute la place à du travail participatif collectif. Par ailleurs, afin que chacun puisse renouer avec la responsabilité, mais aussi du coup avec une réelle capacité à décider, une action concernant la division du travail et les délégations doit être entreprise. Dans ce contexte, les responsabilités mais aussi les filières hiérarchiques ainsi que les espaces d'autonomie dans la décision seront ré-articulés. Réinscrire des niveaux

différenciés passe aussi par un travail sur les instances institutionnelles. Nous verrons, avec l'exemple des réunions, que nous pouvons simplement redonner du sens et retrouver une cohérence. Là encore, mon choix est de travailler au plus près de l'utilisateur. C'est à dire que ce que je vais structurer dans un premier temps seront les instances de réunion qui concernent les équipes éducatives de groupe. C'est seulement dans une deuxième phase et une fois que les acteurs auront investi ces espaces, que je travaillerai aux instances plus générales. L'autre dimension que je prendrai à titre d'exemple concerne les instances représentatives du personnel. Très rapidement, j'ai repéré que je bénéficiais d'un comité d'établissement au titre de la convention collective du 15 mars 1966. A ce niveau, j'ai mené une action qui poursuivait plusieurs objectifs : stratégique d'une part, mais aussi responsabilisant, légitimant, et bien sûr différenciant les instances comme le rôle des acteurs. Enfin, alors que l'on arrive dans une institution chaotique, il y a à considérer que la plupart des acteurs ont réellement souffert. Pour ce qui me concerne, j'ai fait le choix de passer du temps à écouter les gens qui voulaient reparler avec moi de l'histoire, de manière formelle ou informelle. Ce temps passé produit un effet cathartique pour les personnes. Mais surtout, cette place à laquelle les acteurs me mettent alors qu'ils me parlent de cette souffrance vécue, me situe du même coup à une place radicalement autre, différente et même étrangère à l'histoire. Il me semble que cela me confère une certaine légitimité et donc une possibilité de pouvoir renouer avec une parole de la place de directeur au sein de cet établissement. Par contre, il ne s'agit pas là de se limiter à écouter la plainte compulsive, mais bien de tenter de remettre un voile sur l'histoire, le voile de l'imaginaire qui comme je l'avançais précédemment est une entrée pour réinscrire un ordre symbolique.

2.2.4 Réinscrire du droit comme tiers, une garantie :

Rétablir un ordre qui fasse sens passe par un travail sur des supports de la réalité, des objets. Les dérives multiples, les attitudes de repli ou de retrait de l'établissement ont, nous l'avons montré, comme désarrimé l'institution des réalités externes en matière d'évolution des besoins et des politiques publiques ou encore de droit du travail pour ne prendre que ces exemples. Alors que je prenais mes fonctions de directeur, quelle ne fut pas ma surprise de constater que personne ou presque n'avait entendu parler de la loi 2002-2 qui ré-interroge pourtant de manière importante les pratiques en MECS !

Cette expérience m'a fait penser qu'il y avait des enjeux autour de cette question du droit. Au sein de l'établissement, le droit est vécu comme une contrainte subie, jamais comme une opportunité, encore moins comme un support de changement. L'exemple le plus manifeste est bien évidemment le droit du travail. En dehors de la réduction de temps de travail, aucune règle de droit n'est appliquée, ni même connue. Le système en place de décompte

du temps est un système généré par les acteurs, qu'eux seuls sont capables d'expliquer, et qui est selon les mots du délégué syndical alors que je tentais de le comprendre : « le décompte le plus juste pour les salariés ». Mais aussi, la question du droit des usagers au cœur de la loi 2002-2, n'est pas une question au travail à l'Etoile du Rachais !

C.VOGT dans son ouvrage ³⁵, nous démontre que le recours au droit peut permettre de traiter de manière pertinente des situations de malaise (de crise) ou de conflit en institution. Je ne pense pas que la crise institutionnelle à laquelle je suis confronté peut trouver une issue par un simple recours au droit. Cependant, si on entend dans cette situation que le droit peut être convoqué comme tiers, c'est à dire comme quelque chose de l'ordre d'un principe supérieur commun de référence, alors cela peut me permettre de faire en sorte de sortir des enjeux interpersonnels auxquels sont trop habitués les acteurs, mais aussi de se resituer dans un cadre de travail limité par des textes qui ne sont pas des productions auto-générées, mais qui nous viennent de l'autre social.

Un recours au droit s'impose par ailleurs, du fait même de la réglementation quant à laquelle l'établissement est référé. Sa situation d'enclave départementale a sans doute permis cette exclusion des règles de droit les plus simples. C.VOGT évoque cette nécessité de se référer au droit en établissement : « *Tout établissement ou service n'a aucunement vocation ou mission de constituer un lieu clos et imperméable aux règles de la société...Mais tout au contraire sa transparence au droit, outre qu'elle s'impose impérativement, représente un vecteur de confrontation non négligeable à la réalité.* » ³⁶ » Par ailleurs, la responsabilité du directeur est engagée directement concernant le respect de la réglementation. Là encore, on repère bien comment cet établissement a pris des distances avec ces questions. D'une part, les enfants pour lesquels l'établissement était habilité n'étaient pas accueillis ou encore exclus sous couvert de réorientation , puis on ne tenait plus à jour les documents pourtant obligatoires tel un registre des enfants, enfin on mettait en difficulté l'association en ne rédigeant pas des contrats de travail réglementaires. Je ne suis pas là en train de soutenir qu'il y aurait à appliquer la loi de manière rigide et selon une logique de pur arbitraire. Mais, la loi est quelque chose qui ne se discute pas, et qui dans ce type de situation, peut faire repère pour tout le monde, à l'interne comme à l'externe du reste. Le texte resitue aussi les fonctions, les rôles et les limites.

En poursuivant la logique de l'ouvrage de C.VOGT qui tente d'établir une analogie entre le concept d'état de droit et l'institution sociale, cela me permet de répondre à quelques questions qui jusque là sont restées sans réponse. Comment sortir de cette ingérence permanente des services de l'ASE dans l'établissement ? Comment restaurer un ordre qui

³⁵ C.VOGT. Grammaire des institutions. ENSP 1992.

³⁶ C.VOGT . Ibid, p.24.

ne fige pas l'ensemble du dispositif, et laisse la place à de la souplesse et de la créativité ?
Comment retrouver une langue commune ?

D'une part, l'état de droit pose comme principe « *la primauté de la loi sur l'ensemble du corps social*³⁷ ». Autrement dit, qu'elle que soit notre place au sein du collectif, notre responsabilité ou notre pouvoir, nous sommes soumis à la « puissance absolue de la loi », c'est la « *res-publica* ». Cette loi publique protège en fait chaque citoyen. Nous pensons bien sûr à la mise en œuvre des droits des usagers sur lesquels légifère la loi 2002-2. En ce sens la loi est une garantie, mais aussi un outil. Nous pouvons là penser aux règlements de fonctionnement, à l'accès au dossier, mais encore à la concertation avec les jeunes eux-mêmes et leurs familles. Quant aux salariés, nous montrerons comment un retour à des règles communes restitue une égalité devant le contrat de travail, et donc protège chacun de l'arbitraire.

Un deuxième aspect que soutient C.VOGT est le concept de souveraineté. Nous avons vu à quel point l'établissement se trouvait sous ingérence, mais aussi revendiquait en quelque sorte cette ingérence par défausse de sa responsabilité. Pour un établissement, C.VOGT nous propose comme traduction de cette souveraineté de l'Etat la notion « d'autonomie relative maximum ³⁸ ». Autonomie quant aux autorités que sont l'ASE et la PJJ dans la mesure où en contre partie, l'établissement est inscrit dans la dynamique départementale et joue le jeu de la transparence avec l'administration de contrôle. A cet égard, au vu de l'enlisement dans la crise qui dure depuis des années, je me demande pourquoi la visite de contrôle du 28 août 2002 n'a pas eu lieu avant, au regard des dysfonctionnements dont les signes étaient patents mais aussi constatés par les mandants ! Nous verrons comment j'ai travaillé à l'interne en mobilisant les chefs de service, et à l'externe avec les juges et l'ASE, pour retrouver cette autonomie relative qui nous permet de pouvoir travailler à partir d'un référentiel que nous construisons avant tout en interne, même si évidemment il intègre les nouvelles données réglementaires.

Le parallèle entre institution et état de droit peut aussi nous amener sur les questions d'ordre et de régulation. Cela nous permet de faire le lien avec ce que nous avançons à propos de la réinscription d'un ordre symbolique et de la différence des places. Pour l'Etat, on peut repérer la séparation des pouvoirs, la légalité, le vote, qui sont des dispositifs de régulation tels que les décrit C.VOGT. En établissement, cela peut prendre la forme de textes tels que le règlement intérieur ou des procédures (admission, passages entre les groupes, règlements de fonctionnement etc.), mais aussi une séparation et une identification claire des différentes instances de décision. A cet égard, à propos de l'exemple des réunions, nous

³⁷ C.VOGT. Ibid, p.26.

³⁸ C.VOGT. Ibid, p.26.

verrons comment nous avons procédé pour inscrire ces lieux à partir de leur fonction dans l'organisation, mais aussi à partir des personnes qui participent à ces instances. Nos perspectives en matière de division du travail vont permettre, au-delà de créer des différences, de redéfinir les responsabilités et des délégations, notamment en matière d'autonomie dans la décision. Si cela vise directement la prise en charge, il est clair que des effets sont attendus en matière d'ordre et de rigueur.

Enfin, ce retour au droit comme tiers doit bénéficier directement aux jeunes qui nous sont confiés et à leurs familles. Nous évoquions plus avant notre objectif de restituer aux jeunes leurs capacités à être auteurs de leur existence. Or, c'est bien l'association des devoirs et des droits qui confère au sujet sa responsabilité. Comme l'avancent Y.MATHO et R.JANVIER : « *La personne responsable, car reconnue dans ses droits, devient sujet. La personne capable d'assumer ses obligations sociales, c'est à dire de reconnaître ses devoirs, accède à la position d'acteur. Le sujet, acteur de sa vie, peut alors devenir auteur, c'est à dire assumer l'interaction avec son environnement.*³⁹ » A l'Etoile du Rachais, le modèle substitutif met en place une dépendance totale et massive. Cela va même de temps à autre jusqu'à des abus de droits, en signant des documents en lieu et place des parents par exemple. La procédure d'accueil ou la mise en place du document individuel de prise en charge pour les plus grands sont les prémices d'une réelle inversion de tendance et de culture, et ce malgré les résistances. Nos perspectives de CVS⁴⁰ comme réel apprentissage de la démocratie visent aussi, au sein d'une instance collective, ce retour à plus de démocratie institutionnelle. En effet, cette question du droit des usagers ne doit pas, de mon point de vue, renforcer les individualismes. Au contraire, ce que nous pourrions viser là c'est la mise en place d'une « polis » telle qu'elle existait dans la cité grecque, au sens de construire une organisation qui génère du « vivre ensemble ». C'est peut-être ainsi, par le retour à une mise en œuvre directement au service des jeunes, que nous pourrions prétendre viser un objectif de citoyenneté comme une des finalités de la prise en charge. Les perspectives que je viens de tracer dans cette mise en tension entre l'ordinaire de l'établissement et certaines convictions ou valeurs et analyses, ne pourront se décliner concrètement qu'à condition de restaurer les figures de l'autorité au sein de l'établissement.

³⁹ R.JANVIER, Y.MATHO. Mettre en œuvre le droit des usagers, dans les établissements d'action sociale. DUNOD, 2002, p. XIX.

⁴⁰ Conseil de la Vie Sociale.

2.2.5 Restaurer les figures de l'autorité :

Cette question, au regard de la situation institutionnelle, est au centre de mes préoccupations de directeur. Comme nous l'avons montré au préalable, un certain nombre de signes rendent compte de ce déclin de l'autorité. Les auteurs qui s'intéressent à cette question de l'autorité du point de vue des sciences humaines, donnent tous des définitions de l'autorité. Nous retiendrons pour notre propos, celle de G.MENDEL, qui a l'avantage de la simplicité et de la précision. Suite à un détour étymologique où il avance que les termes autorité, auctoritas, auctor et auteur, sont à rapprocher du sanscrit « otas » qui indique la force des dieux, G.MENDEL nous livre une définition de l'autorité : « *(cette définition) caractériserait l'autorité comme la variété de pouvoir qui assure l'obéissance des subordonnés, sans user de force manifeste, de la contrainte physique, de la menace explicite, et sans avoir à fournir justification, arguments, ou explication.*⁴¹ » Dans la logique de notre travail, l'autorité relèverait alors de la dimension symbolique. Suite à cette définition, nous pouvons avancer que l'autorité dépend donc de la reconnaissance d'une différence de place, alors que nous avons rendu compte, justement, de l'indifférenciation et de la confusion qui règnent au sein de l'établissement. Autrement dit, selon la place que l'on occupe, ce que l'on dit prend un statut particulier pour ceux qui n'occupent pas cette place, un statut qui fait autorité. Donc, une reconnaissance du statut de la parole ainsi qu'une différence de place sont déterminantes en ce qui concerne la fonction d'autorité. Là encore, nous avons insisté sur cette question de la légitimation de la parole qui fait défaut. JP.LEBRUN qui aborde cette question de l'autorité sous l'angle de cette différence des places et du statut de la parole indique cependant que : « *Reconnue symboliquement comme différente (la place) implique que cette reconnaissance ne dépende pas seulement de l'accord de l'autre, mais bien plutôt de l'adhésion à un pacte qui antécède et dépasse les interlocuteurs en présence.*⁴² » A l'Etoile du Rachais, plutôt que de se reconnaître mutuellement dans la différence, c'est à dire dans une asymétrie nécessaire à la structure d'un groupe institué, les acteurs font toujours porter aux autres les conséquences de leurs limites, c'est à dire aussi porter leur responsabilité par autrui. Selon cette logique de fonctionnement, j'ai appris à mes dépens, et cela très rapidement ! J'ai constaté très vite en invitant les professionnels à participer à des groupes de travail que personne ne se sentait réellement concerné. J'ai pris le temps d'interroger cette forme d'absence,

⁴¹ G.MENDEL. Une histoire de l'autorité. Permanences et variations. La Découverte, Paris, 2003, p.26.

⁴² JP.LEBRUN. Autorité, pouvoir et décision dans l'équipe soignante. Revue Bulletin de l'Association Freudienne Internationale N°96, Janvier 2002, p.4.

notamment avec les élus du personnel. Ce que j'ai entendu alors peut se formuler ainsi : « ce n'est pas que les gens ne veulent pas participer, bien au contraire. Mais vous nous demandez beaucoup ». Ou encore : « vous allez trop vite , on a beaucoup de travail, on n'a pas le temps ». Il fallait alors non pas que je remette forcément en cause les processus de travail enclenchés, mais que je prenne conscience qu'il s'agissait là d'un effet lié à la généalogie de l'institution, et plus particulièrement à son histoire.

Plus mes positions allaient être consistantes du point de vue de cette différence, plus j'avais à reconnaître le poids de cette différence que je suis en train d'imprimer et d'inscrire consciemment, ce qui produit des effets, notamment des changements quant au fonctionnement même de l'institution. Or, à l'insu de la plupart des acteurs historiques de l'établissement qui composent l'équipe éducative, les événements de l'histoire, récente en particulier, ont fait que ce groupe s'est constitué dans le refus de cette différence des places et donc de l'autorité, dans une forme d'autogestion où tout le monde se trouve être à la même place, même si ce refus correspondait aux défaillances graves de celui qui devait, au premier chef, assumer cette radicalité de la différence. Cela a produit des effets non négligeables, notamment en ce qui concerne l'immobilisme de cet établissement. Dans cette logique, le premier qui pense à mettre en œuvre un projet, à organiser une activité ou tout simplement à penser se trouve mis à mal par ses pairs. Il ne lui reste alors qu'une seule solution pour pouvoir perdurer dans une appartenance au collectif : rentrer dans le rang du fonctionnement institutionnel. Comme l'avance JP.LEBRUN, « *De même qu'il n'y a couple que si une jouissance commune réunit les deux partenaires, nous faisons l'hypothèse qu'il n'y a d'équipe de travail que parce qu'une jouissance commune en rassemble les membres.*⁴³ » Là, cette jouissance commune peut être apparentée à l'économie collective et à l'immobilisme. Dans la même logique, nous avons à faire à un autre type de jouissance commune que nous nommerons la collégialité au sein d'une équipe. Cela consiste, pour une des équipes éducatives (qui était proche de mon prédécesseur) à dénier la différence de place dévolue à tout membre extérieur à l'équipe. Ce mythe de la collégialité fait que toute décision doit être référée à l'équipe, que toute discussion doit se dérouler à son niveau, mais aussi que toute décision doit se prendre en équipe. Ce fonctionnement fait que cette équipe pose la question de l'opportunité de la présence du chef de service comme du psychologue lors des réunions, ou encore de la légitimité des décisions qui viennent de l'extérieur, même de celles venant d'un juge des enfants par exemple. Là, nous lisons aussi que l'autorité est la propriété des plus forts, alors même que précisément du fait de ce fonctionnement collégial, ils ne peuvent être reconnus comme occupant une place différente par leurs pairs.

⁴³ JP.LEBRUN. Autorité, pouvoir et décision dans l'équipe soignante. Revue Bulletin de l'Association freudienne Internationale N°96, Janvier 2002, p.6.

Une fois le directeur (mon prédécesseur) invalidé puis licencié, le mode de fonctionnement du groupe institutionnel est donc devenu horizontal. Du coup, nous l'avons largement exposé, la reconnaissance n'est plus symbolique comme ce qui existe dans les hiérarchies verticales, modèle qui est par ailleurs mis à mal par la modernité telle que l'évoque aussi G.Mendel dans son ouvrage. La reconnaissance est aujourd'hui plus imaginaire. Pour la psychanalyse, cette reconnaissance imaginaire équivaut à une demande d'amour sans laquelle celui qui est en place de demander ce type de reconnaissance ne peut pas fonctionner. Dans cette logique, la reconnaissance dépend en fait du regard de l'autre, ce qui assigne à une certaine forme de dépendance au sein de laquelle il devient difficile d'assumer des responsabilités. Cette logique, c'est celle des liens qui sont seulement interpersonnels. Pour moi, il y a donc à inscrire une reconnaissance qui relève de l'ordre symbolique, c'est à dire une reconnaissance qui ne dépend pas du regard de l'autre mais de ce que JP.LEBRUN nomme un « *pacte scellant la différence des places au-delà de la reconnaissance mutuelle des partenaires.*⁴⁴ » Certaines mesures que j'ai prises vont dans ce sens, qu'elles soient liées à des délégations définies, à la constitution d'instances formelles de décision, d'autres d'élaboration. Par ailleurs, re-légitimer les figures de l'autorité passait aussi par la re-formalisation d'un cadre éducatif, d'un ordre, auquel les jeunes que nous accueillons avaient à se soumettre suite à la période de dérive précédente. Je pense que le travail fait en équipe de direction fut important à cet égard pour retrouver une cohérence du positionnement institutionnel de référence quant aux transgressions des règles par les jeunes. L'idée était simple à priori, mais extrêmement complexe à tenir. Nous avons signifié que toute transgression des règles ferait l'objet d'une réponse. Avec les chefs de service, nous nous sommes parfois retrouvés bien seuls à formuler des réponses, comme le jour où cinq jeunes avaient décidé de dormir dans le parc et que nous les avons fait travailler au service du collectif le lendemain devant des éducateurs plus spectateurs qu'acteurs ! Là encore, il ne faut pas occulter la question du temps. Car en effet, l'autorité est aussi un gage de sécurité et de protection, pour les jeunes bien sûr, mais aussi pour les salariés de l'institution. Même si l'action paraît parfois vaine, je pense qu'il n'y a rien à lâcher. Enfin, pour restaurer les figures de l'autorité, il y a à produire une lecture fine de là où malgré tout l'on peut trouver des différences de places entre les acteurs. Il va s'agir de repérer ces coupures, entre les anciens et les nouveaux par exemple, les éducateurs et les personnels des services généraux, les différences au sein même d'entités cohérentes comme dans les services généraux où l'on retrouve des césures entre la cuisine et l'hébergement. Ces points de césures, il va s'agir d'en faire la lecture, afin que ceux-ci puissent advenir sur la scène

⁴⁴ JP.LEBRUN. Autorité, pouvoir et décision. Revue Bulletin de l'Association Freudienne Internationale N°96, Janvier 2002, p.8.

institutionnelle, au grand jour. Cela pourra avoir pour effet de permettre à chacun de se reconnaître non pas en fonction du regard de ses collègues (ce qui est la norme actuelle), mais au regard de ce que JP.LEBRUN nomme « *la vertébralisation symbolique institutionnelle* », ce qui permettra à chacun de trouver la place qui est la sienne, quitte ensuite à ce que cette place puisse se déplacer, par exemple dans le cadre du projet de restructuration. Les actions pour ce faire vont se décliner selon deux axes. D'une part, le travail permanent d'analyse de la pratique que nous souhaitons renforcer et qui prendra en compte cette nécessaire mise à jour des espaces de césure dans un cadre particulier. D'autre part, la démarche qui va consister à formaliser les fiches fonctions et les fiches de postes s'inscrira directement dans cette perspective. Et nous entendons bien qu'une fois cette reconnaissance retrouvée, chacun à sa place pourra donc faire autorité. Cela est extrêmement important car nous sommes dans une institution éducative. Les jeunes ont à se confronter à l'autorité, que ce soit celle d'un éducateur, d'une maîtresse de maison ou de l'agent d'entretien. Par ailleurs, les figures de l'autorité une fois restaurées, la parole s'en trouvera elle aussi relégitimée. Comme l'évoque encore JP.LEBRUN « *Lacan disait qu'il fallait se passer du père à condition de s'en servir. Ma lecture de cette formule serait que nous pouvons nous débarrasser de celui qui nous dit ce que nous avons à faire, mais en nous servant néanmoins de la différence des places que sa présence a indiquée et située* ⁴⁵ ». Faisant là référence au déclin de la fonction paternelle dans le social, il évoque aussi le fait qu'avant de se passer de cette fonction de père, de chef et d'autorité, il faut qu'il y ait une présence de ce registre pour structurer les choses dans un groupe d'humains. Après avoir mis en tension l'ordinaire institutionnel et avoir pris le temps de la lecture nécessaire à l'élaboration d'une stratégie de direction, nous allons en troisième partie essayer de rendre compte de ce que nous mettons en œuvre au quotidien. Cette action évidemment, ne peut se mener seul, et l'ensemble des acteurs doit pouvoir être mobilisé. Nous allons donc viser plusieurs objectifs qui seront l'objet des trois sous-parties de mon texte. D'une part, il y a à prendre des mesures d'urgence même si depuis le début nous évoquons l'objectif de renouer avec une temporalité qui dépasse précisément l'urgence. Par ailleurs, il va être question de sortir de cet état de crise en ré-articulant ce que nous venons d'avancer dans notre deuxième partie, en direction des jeunes et de leurs familles, mais aussi sur le plan de l'implicite institutionnel. Enfin, nous mettrons cela en perspective pour évoquer le projet de restructuration de l'établissement ainsi que nos méthodes de travail et d'accompagnement, afin de renouer avec notre mission et notre tâche primaire, et ainsi de se réinscrire comme partenaire du dispositif départemental de protection de l'enfance.

⁴⁵ Ibid.

3 - TROISIEME PARTIE : DIRIGER DANS LE CHAOS, EN SORTIR PAR LES PROJETS :

Nous avons beaucoup abordé dans la partie précédente la restauration de l'ordre implicite de l'institution comme fondement de son renouveau. Concernant l'autre dimension de l'institution, nous nous référons à E.ENRIQUEZ. En effet, il définit sept niveaux d'analyse d'une organisation. Un de ces niveaux est l'instance organisationnelle. A ce propos il évoque : « *Une institution n'existe pas en dehors des organisations concrètes auxquelles elle donne naissance et signification, et grâce auxquelles elle acquiert une durée et un sens renouvelé*⁴⁶ ». Nous faisons le lien avec notre idée précédente qu'il n'y a pas de pur symbolique, et que pour réinscrire cette dimension quand elle fait défaut, cela passe par des objets concrets. C'est aussi d'une certaine manière et en recourant à la théorie analytique ce que propose E.ENRIQUEZ dans son ouvrage où il considère l'institution comme un organisme vivant comparable à de l'humain. Son travail évoque que le changement d'une organisation est favorisé par une capacité à lire ce qu'il s'y passe selon son approche des sept instances de l'organisation ; c'était un peu le sens de notre propre démarche dans ce travail.

C'est donc concrètement, au niveau de l'action que nous allons aborder cette dernière partie du travail. Arriver dans un tel chaos suppose de prendre des mesures d'urgence qui doivent rompre avec la logique précédente pour éviter que le chaos se transforme en fermeture, mais qui sont aussi les premiers actes et les premières décisions ; c'est à dire des actions surinvesties du regard des autres. Nous avons vu à quel point il est difficile d'agir ou de penser dans un tel immobilisme ! C'est à cet endroit que l'on peut, me semble-t-il, inscrire des ruptures, en surprenant par exemple sur des décisions qui n'ont pu se prendre depuis des années. Ces décisions là seront plus faciles à prendre d'entrée, c'est le cas des réunions d'équipe. Cette première phase de traitement est articulée autour de plusieurs jalons de référence : le lien avec l'association et le Directeur Général en particulier, l'analyse produite par le directeur qui a assuré l'intérim durant trois mois, et bien sûr le rapport de visite de l'ASE. Mais aussi, du courage dans la décision et ma propre lecture.

Deuxièmement, il m'est apparu important d'aborder la question de la direction des hommes, des ressources humaines. En effet, ma perspective s'inscrit radicalement en décalage avec ce qui s'est pratiqué de ce point de vue depuis des années. Mobiliser et responsabiliser les acteurs dans le cadre d'une forme de démocratie participative est un enjeu de taille à l'endroit où mes constats me faisaient lire des retraits d'implication, des fonctionnements

⁴⁶ E.ENRIQUEZ. L'organisation en analyse. PUF, 1992, p.89.

reposant sur l'indifférenciation, et un « régime » qui ne laissait que peu de place au jeu des acteurs, à leur capacité à s'engager et à décider.

En deuxième partie, nous faisons référence au droit. Aussi, le droit envisagé non comme finalité mais comme tiers peut être au cœur d'enjeux essentiels pour l'accomplissement de la tâche primaire de l'établissement. Nous aborderons deux dimensions très concrètes autour de cette question. La première touche directement à l'organisation du travail qui est un des compromis de cette crise. Dans la seconde, nous verrons comment resituer cette question du droit au service de la prise en charge.

Enfin, nous tenterons de poser les bases de l'évolution de l'établissement. C'est l'articulation entre les deux dimensions, externe et interne, qui sera à la base du changement de la reconfiguration institutionnelle.

3.1 LES PREMIERES MESURES, TRAITER L'URGENCE :

La représentation à priori que j'avais de mon poste, me faisait penser que j'allais devoir prendre du temps, le temps nécessaire pour m'installer dans mes nouveaux habits de directeur. Mais dès mon arrivée, au-delà d'être sollicité en permanence, j'avais le sentiment que tout se dérobaient sous mes questionnements. L'importance du travail qu'il y avait à faire m'a laissé au départ dans l'impossibilité de choisir par quel dossier commencer. Je savais qu'il fallait procéder à un certain nombre de réformes assez rapidement, ne serait-ce que pour enrayer la logique du chaos. Seulement quarante jeunes étaient présents le 6 janvier 2003, suite à quatre années de déficit d'activité. L'objectif pour 2003 est de réaliser 17100 journées, après négociation, alors que le financeur demandait une activité de 18 000 journées.

3.1.1 Reconstruire une structure administrative :

J'ai fait ce choix afin d'organiser autour de la fonction de direction, une équipe cohérente et efficace, ce qui pouvait me permettre dans un deuxième temps, mais aussi assez rapidement, d'investir le champ du projet institutionnel puisque ce sera l'enjeu des années à venir. De plus, j'avais repéré l'implication et l'engagement de ces personnes qui notamment m'expliquaient qu'elles avaient assumé seules, au cours des dernières années, un certain nombre de fonctionnements tels la paye, la facturation et même le budget prévisionnel. Se mettre au clair avec la réglementation était pour moi une des priorités puisque cela engageait directement ma responsabilité.

Après une phase de questionnement, nous avons institué une réunion mensuelle de cette équipe. Cette instance vise plusieurs objectifs : créer une entité cohérente, s'autoriser une

fois par mois à interroger collectivement nos pratiques, infléchir nos dysfonctionnements, se fixer des objectifs à venir, élaborer et prendre des décisions concernant le fonctionnement administratif de l'établissement. Mais aussi ce lieu est institué, c'est-à-dire étanche, son temps est en suspens en quelque sorte. Cela me permet d'entendre ce que les acteurs ont à dire, ce qui est pour moi une forme d'aide à la décision. L'expérience de ces derniers mois montre aussi que les personnels administratifs s'approprient cette instance pour se dire les choses dans un cadre formalisé.

A partir de cette instance administrative, nous avons reconstruit des procédures essentielles au fonctionnement administratif, et procédé à une réorganisation du temps de travail afin que les personnels administratifs puissent travailler ensemble. Chaque procédure, si elle est discutée collectivement fait l'objet d'une délégation à une personne de l'équipe qui en assume la mise en œuvre et la responsabilité. Par ailleurs, comme je fais le choix de construire à partir de l'existant, chaque nouvelle procédure fait l'objet d'une évaluation de sa pertinence à trois mois. Elles sont donc évolutives et chaque fois très en lien avec nos besoins repérés ou avec l'émergence de nouveaux besoins.

La première procédure remise en place fut celle de l'enregistrement du courrier à l'arrivée et au départ. C'est une tâche polyvalente du fait que les personnels administratifs sont à temps partiel. L'intérêt réside pour moi surtout dans le fait qu'après quelques mois, les personnes se sont réellement appropriées cela, au point de faire évoluer le fonctionnement à peu près à chaque réunion.

Par ailleurs, même si nous sommes en dotation globale de financement, la procédure de facturation est obligatoire. Dès janvier 2004, l'établissement repassera à un financement au prix de journée. La précision et la rapidité de cette procédure trouvent tout leur sens au niveau financier, puisque de celle-ci dépend l'encaissement des produits de tarification. Cette procédure est déléguée à la secrétaire de direction qui travaille en lien avec le directeur et les chefs de service pour ce faire. Au-delà des outils informatiques, nous avons construit un tableau de bord de l'activité de l'établissement. L'évolution de nos outils nous permet d'intéresser les équipes éducatives à cette question de l'activité, puisque nous disposons d'une vision par groupe. Cela va dans le sens d'une responsabilisation de tous les acteurs quant à cette question centrale du point de vue du fonctionnement de l'établissement. Cette nouvelle lisibilité liée à quelque chose d'assez simple du point de vue du fonctionnement, met fin aux éternelles questions du nombre de jeunes dans les groupes, qui n'ont pour fondement bien souvent que la personne qui les énonce. Là, chaque groupe sait où il en est de son activité au regard d'un objectif institutionnel global. Les acteurs peuvent devenir auteurs de quelque chose à condition de leur permettre d'enrichir leur réalité ; c'est une de mes responsabilités, c'est aussi un de mes choix.

Concernant la paye, nous sommes soumis à un calendrier de liaisons informatiques avec le siège de l'association. Il nous appartient de préparer les bulletins de salaires. Cela reposait essentiellement sur la secrétaire chargée du personnel, qui passait la plupart de son temps à tenter d'obtenir les éléments nécessaires ! Nous avons re-formalisé complètement les procédures, en impliquant les chefs de service puisque les équipes éducatives sont directement sous leur responsabilité hiérarchique. Par ailleurs, nous avons mis en place, sur l'initiative de la secrétaire, des formulaires de demande de congés ou encore des relevés d'éléments variables à l'usage des chefs de service. Si ma fonction est bien de valider et de prendre les décisions in fine, le processus d'élaboration est bien la « propriété » de la personne qui met en œuvre la procédure. C'est une manière de mobiliser les compétences. Néanmoins, il est essentiel que je valide les outils et les processus puisque souvent, chaque procédure administrative est recoupée par une autre. C'est ainsi que par soucis d'efficacité et d'optimisation du temps, nous construisons des outils qui peuvent servir à différentes procédures. Par exemple, le tableau mensuel des facturations sert en comptabilité, aux chefs de services concernant les échéances des mesures, à la secrétaire chargée du secrétariat des jeunes et aux équipes éducatives. Ces gains de temps permettent aux acteurs de faire autre chose que d'exécuter des procédures. C'est là que, d'une part les fonctions prennent de l'épaisseur et de l'intérêt, ce qui permet d'évoluer et de mobiliser les personnes, et d'autre part, de rendre le travail de construction collectif, ce qui peut permettre aussi d'acquérir de nouvelles capacités et de nouvelles compétences. Dans cette logique, j'avance que l'organisation est apprenante.

Le chaos se retrouvait dans les dossiers des jeunes qui finalement, n'étaient qu'un empilement de papiers en désordre. Nous savons que depuis la loi 2002-2, les usagers doivent avoir accès à leur dossier ! Nous avons donc du reconstruire les choses, trouver collectivement un mode de classement, construire une fiche administrative et commencer à reclasser tous les dossiers des jeunes, afin que ceux-ci deviennent des outils de travail. Cette délégation revient à la secrétaire chargée du secrétariat des jeunes qui était par ailleurs submergée de frappe de rapports éducatifs. C'est avec elle que nous avons construit une procédure concernant les rapports éducatifs afin qu'ils parviennent aux mandants dans les délais imposés.

Suite à quelques mois de remise en ordre, nous travaillons à des fonctionnements nouveaux. Ainsi, des procédures et des outils concernant le plan de formation, la réalisation d'un classeur d'astreinte pour les cadres, des outils de classement et de circulation de l'information sont en cours d'élaboration.

Après cette phase de reconstruction, il va s'agir aussi d'améliorer les conditions de travail du secrétariat puisque trois personnes travaillent dans dix mètres carrés, sur du matériel informatique désuet au regard des tâches à accomplir. Suite à de nombreuses discussions

en équipe, différents scénarios évoqués, nous allons doubler la surface du bureau, mesure transitoire en attendant la reconfiguration des locaux. Par ailleurs, le matériel informatique fera l'objet d'une demande d'investissement au budget 2004, ce qui me permettra de doter les groupes éducatifs de matériel informatique avec les ordinateurs actuels du secrétariat.

O.KERNBERG dans son article « l'évolution paranoïaque dans les organisations⁴⁷ » évoque la bureaucratie comme système correctif des crises : « *Une bureaucratie peut produire des hiérarchies rationnellement déterminées, une délimitation publique de la responsabilité et de ce dont on est comptable, une délégation stable de l'autorité, un compte rendu général de l'organisation envers son environnement social par des moyens à la fois légaux et politiques...*⁴⁸ ». Ce type de système permet aussi de créer des circuits de coopération entre les différents groupes constituant l'établissement. Cette coopération réduit les clivages et les phénomènes de déliaison. Enfin, nous dit O.KERNBERG, la bureaucratie « *procure des bénéfices à ses membres qui permettent leur auto-conservation*⁴⁹ ». La question de l'auto-conservation se posait pour l'établissement. Ramener un peu de bureaucratie, au-delà de répondre à des exigences légales, me permet à la fois de sécuriser une catégorie d'acteurs, mais aussi de retrouver une efficacité au niveau des tâches à réaliser.

La stabilité retrouvée au niveau administratif nous permet désormais de travailler à des reconstructions de fond. C'est ainsi que dans une logique participative, nous tentons de mettre en place des fiches de postes pour les personnels administratifs, visant les objectifs que nous annonçons en deuxième partie concernant la différence des places, les délégations et la capacité à décider et à prendre des responsabilités ou des initiatives.

3.1.2 Recruter un cadre intermédiaire :

Dans le budget accordé pour l'exercice 2002, les financeurs avaient autorisé la création d'1 ETP de chef de service éducatif. Le Directeur Général avait interdit ce recrutement en attendant de l'arrivée du nouveau directeur. Cette création intervient dans un contexte où jusqu'à présent, un seul chef de service avait sous sa responsabilité huit équipes éducatives, ce qui était concrètement ingérable, mais aussi pour partie à l'origine de nombreux dérapages.

Avant de procéder à ce recrutement, j'ai donc dû définir les grands axes de ce que pouvait devenir l'établissement. Très rapidement, il m'est apparu une césure naturelle du fait des tranches d'âge des jeunes accueillis. Le département a une forte demande concernant

⁴⁷ O.KERNBERG. L'évolution paranoïaque dans les organisations, in Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. DUNOD, Paris, 1996, p.82-103.

⁴⁸ O.KERNBERG. Ibid, p.94.

⁴⁹ Ibid, p.95.

l'accueil d'adolescents, nous l'avons repéré. Un troisième élément de lecture est que les savoir-faire de cet établissement concernent avant tout les enfants, et que le chef de service en place connaît bien techniquement ce type de prise en charge. J'allais donc rechercher un chef de service auquel je délèguerais la responsabilité des équipes éducatives chargées d'accueillir des adolescents. Ainsi, du fait de cette opportunité de recrutement, j'avais aussi un axe du futur projet d'établissement, soit la séparation en deux pôles : le pôle « enfants » et le pôle « adolescents ».

Je décidais alors de recruter quelqu'un qui avait une expérience diversifiée au niveau de la prise en charge d'adolescents, ce qui était susceptible d'amener de la compétence à ce niveau, mais aussi d'être en appui des équipes qui allaient devoir reconstruire un cadre éducatif dès les premiers mois. Un deuxième choix fut de recruter un candidat avec une formation d'encadrement. En effet, ma représentation de l'époque me faisait penser qu'à partir de cette expérience formative, il serait moins difficile de prendre position dans notre contexte. Enfin, je souhaitais constituer une équipe de direction composée des deux chefs de service et du directeur, une instance de direction et de décision. Du coup, je choisisais de construire une partie de mes entretiens autour de cette question du positionnement en tant que cadre de direction, c'est à dire autour des valeurs qui sont les miennes. Le candidat devait être engagé et capable d'assumer de larges délégations. A partir de ces critères et de mes représentations, j'ai choisi de créer une grille d'entretien. En effet, « *Le temps et la rigueur consacrés au recrutement représentent un excellent investissement : ils permettent de faire l'économie d'un licenciement ou de conflits toujours coûteux en temps, en énergie et en...argent*⁵⁰ ». La procédure associative de recrutement des cadres hiérarchiques ou fonctionnels comprend une sélection des candidats par le directeur d'établissement, la présentation d'un ou plusieurs candidats au Directeur Général et à la Directrice Générale Adjointe, sous la forme d'un entretien avec le candidat. La décision est prise conjointement par le directeur et le Directeur Général.

Je disposais concrètement de 80 dossiers de candidatures, puisqu'une annonce était parue peu de temps avant mon arrivée, et d'une candidature interne. J'ai reçu sept personnes, externes. Ce choix de l'externe était sous-tendu par la nécessité de renouveler les énergies, mais aussi pour une fois, d'aller chercher des personnes au dehors, ce qui était une rupture avec l'histoire, sachant que deux directeurs ainsi que le chef de service en place étaient issus de promotions internes.

J'ai organisé les délégations des chefs de service. Un mois plus tard, j'allais devoir remplacer la chef de service en place pour un arrêt maternité. Mon idée était de permettre à

⁵⁰ JM.MIRAMON, D.COUEY, JB.PATURET. Le métier de directeur techniques et fictions. ENSP, 2001, p.219.

ces cadres intermédiaires de disposer de larges délégations. Ayant mis en place l'instance de direction, je pouvais réajuster en permanence et contrôler ces dernières. Celles-ci, qui seront formalisées dans le cadre du travail sur les fiches de postes, se décomposent ainsi :

- Responsabilité hiérarchique des équipes éducatives du pôle « adolescents » et du pôle « enfants » (voir annexe N°2)⁵¹.
- Animation des équipes, des réunions.
- Animation et pilotage du travail d'élaboration des projets éducatifs.
- Validation des projets individuels des jeunes.
- Mise en œuvre de la procédure d'accueil des jeunes confiés à l'établissement.
- Validation des rapports éducatifs.
- Validation des comptes des équipes, délégation d'engagement de dépenses.
- Organisation du travail des équipes.
- Développement d'un réseau de partenaires autour des questions de prise en charge.
- Fonction d'appui à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets collectifs.

Dans un premier temps, pendant une phase d'intégration, je me suis rendu disponible à la demande des chefs de service pour des rencontres individuelles dont les objectifs étaient multiples. Celles-ci avaient toujours pour objet la question du positionnement, question liée effectivement à la nature de la situation institutionnelle particulière, à la difficulté en fait de pouvoir « être chef » plus que de « faire le chef ». Cet effort de transmission mais aussi la confrontation de nos lectures, a sans aucun doute participé d'une rencontre, mais surtout de la constitution d'une équipe dirigeante cohérente, capable d'engager des décisions et de les tenir. Ce temps passé, souvent à l'issue des journées de travail m'est apparu comme essentiel. Il me semble qu'à terme, il sera nécessaire de mettre en place une instance de supervision des chefs de service qui sont à une place singulière de confrontation dans ces situations chaotiques. Ce type de travail réflexif peut permettre d'opérer les déplacements nécessaires par la production d'une lecture des situations, afin de ne pas être sans arrêt conduits dans les impasses du fonctionnement implicite de l'institution, mais au contraire d'être en capacité de pouvoir conduire les changements.

3.1.3 Rencontrer les mandants :

Au regard du rapport de la visite du 28 août 2002, il était impératif d'aller rencontrer l'inspectrice chargée des équipements à l'ASE, mais aussi le Directeur Départemental de la PJJ, d'autant que mon prédécesseur avait mis en place des réunions régulières, au sein même de l'établissement, entre le personnel, cette inspectrice et le conseiller technique de l'ASE. Ils demandaient que soient écrits les projets éducatifs des équipes au plus tôt ! La

⁵¹ ANNEXE N°2 : organigramme par type de prise en charge.

première rencontre avec l'inspectrice et la directrice des services du département s'est déroulée avec le Directeur Général de l'association. Ce fut une phase de présentation, d'autant que je bénéficiais de l'image de l'établissement que je co-dirigeais en Savoie et auquel l'ASE et les magistrats de l'Isère confiaient des adolescents. Rapidement, la situation dégradée de l'établissement est évoquée, mais aussi le besoin du département de voir l'établissement se redresser pour répondre au volume de placements de l'Isère, dans le cadre d'un accueil diversifié. Nous avons pris le temps de définir nos modes de coopération. Le recours à l'écriture en matière budgétaire devenait la règle pour l'établissement, alors que par exemple mon prédécesseur avait recruté du personnel éducatif hors budget ! Je m'engageais à formaliser une procédure d'accueil, à rendre lisibles les fonctionnements et à rendre compte, sous la forme de rapports éducatifs, de l'évolution des enfants confiés. Soit, autant de règles qui peuvent contribuer au fait que l'établissement retrouve sa souveraineté, et donc quelques marges de manœuvre.

Au cours de la deuxième rencontre, où étaient présents l'inspectrice et le conseiller technique ainsi que le Directeur Départemental de la PJJ, je présentais un organigramme par type de prise en charge (annexe N°2), une nouvelle architecture en quelque sorte. Cet organigramme répondait à la fois aux axes et orientations du schéma départemental de protection de l'enfance 2000/2005, mais aussi aux discussions internes et associatives. L'éclatement de la structure en petites unités territorialisées reprend à la fois la loi 2002-2, mais aussi les perspectives de restructuration des services de l'ASE dans le département. Ce type de projet en unités d'accueils diversifiés n'existe pas en Isère, ce qui peut permettre à l'établissement de retrouver une place reconnue pour la qualité de la prise en charge. Le choix de la présentation sous forme d'organigramme répond à deux logiques. D'une part, c'est une synthèse lisible qui reprend les termes des évolutions récentes des politiques publiques en matière de protection de l'enfance, ce qui dans ce type de discussions, est utile et simple puisque l'on parle tous la même langue. D'autre part, cela donne un sens et une direction au travail à accomplir, mais aussi un support pour les discussions internes ; un support qui n'est pas un projet ficelé et qui laisse donc toute sa place au travail collectif.

La troisième rencontre s'est effectuée au sein même de l'établissement avec le Directeur Départemental de la PJJ qui arrive en Isère, après un passage en Savoie, et qui ne connaît donc pas les structures éducatives du département. Cette visite lui a permis de prendre la mesure du travail à accomplir sur les locaux. Par ailleurs, comme l'habilitation justice de l'établissement arrivait à son terme au mois de janvier 2003, nous avons convenu que la prochaine demande d'habilitation se ferait sur les bases de l'organigramme par type de prise en charge que j'avais présenté. Nous convenons à cette occasion d'étendre l'habilitation justice à l'ordonnance du 2 février 1945 concernant les mineurs délinquants, mineurs déjà présents sous la forme de mesures d'assistance éducative.

Suite à ces premières discussions, nous convenons que les services de l'ASE et de la PJJ vont formuler une commande conjointe sous forme de courrier à l'établissement. Cela sera pour moi la base sur laquelle nous pourrons engager la démarche de projet institutionnel, une commande extérieure qui dépasse le simple jeu des acteurs internes. C'est un levier pour réinscrire l'établissement dans un environnement, et rompre avec cette intériorité qui a conduit l'établissement jusqu'à devenir une enclave étanche aux évolutions.

3.1.4 Faire circuler du texte :

Dès mon arrivée, je constatais la carence de textes à partir desquels pouvoir commencer une lecture. Le rapport de la visite de l'ASE déplorait ce manque d'écrits, de projet, de rapports éducatifs. Au-delà des procédures à remettre en place pour produire les écritures réglementaires et minimums, c'est bien un des stigmates de la situation. L'institution est pauvre en travail réflexif, les organisations sont implicites, opaques et parfois occultes ou peu lisibles, la pensée est inerte. Nous avançons précédemment, en suivant la logique de C.VOGT, qu'il y avait en fait à réécrire la grammaire de l'institution. S'il s'agit là d'une métaphore, il reste néanmoins qu'une grammaire est « *l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés d'une langue*⁵² ». Dès le XII^{ème} siècle, l'écriture a le sens d'inscription, c'est un « *système de représentation de la parole et de la pensée par des signes*⁵³ ». Réécrire la grammaire reviendrait en fait à inscrire en traduisant par l'écriture, le sens, les logiques et les manières de pensée de l'établissement. Cela revient à constituer une mémoire qui peut ensuite se transmettre, au-delà des acteurs. En institution, il y a deux types de transmissions. Une officielle et organisée, celle que je propose de construire par l'acte d'écriture, puis une autre plus souterraine. L'enjeu est là peut-être de rétablir un équilibre au sein de l'établissement. La fonction de l'écriture va être aussi de maîtriser la communication interne, ce qui n'est pas négligeable dans la situation où chacune de mes paroles est interprétée et reformulée. La fonction de l'écriture, en ce sens, vise à sécuriser les acteurs, mais aussi à donner à chacun la même information. Cela rompt avec ce fantasme que certains auraient une information privilégiée du fait de leur proximité avec le directeur. Face aux phénomènes de morcellement et de déliaison, l'écriture est à même de retisser des liens entre les différents groupes, les différentes équipes. Enfin, l'acte d'écriture est « *le passage obligé pour l'élaboration d'une pensée, sa clarification, sa mise à l'épreuve*⁵⁴ ». Dans la situation de crise, cet effort est à mon sens incontournable pour

⁵² A.REY. Dictionnaire historique de la langue française. LE ROBERT, 1995, p.909.

⁵³ Ibid, p.659.

⁵⁴ JM.MIRAMON, D.COUET, JB.PATURET. Le métier de directeur techniques et fictions. ENSP,2001. p.94.

formuler une lecture, mais aussi pour objectiver sa propre lecture ou se déplacer de la situation en ayant recours à des modèles extérieurs à soi-même ou d'autres textes. Cette écriture en situation de crise permet la bonne distance avec l'événement. Ecrire à cette place, c'est donc réinscrire aussi une forme de temporalité en prenant le temps de mettre en forme sa pensée.

Dès mon arrivée, j'ai rencontré la nécessité de passer à l'acte d'écriture. J'ai rencontré l'équipe des veilleurs de nuit. Ces personnels m'ont dans un premier temps beaucoup parlé de ce qu'ils vivaient la nuit depuis quelques années, mais aussi de leur manque de reconnaissance et de la désarticulation de la nuit et de la journée malgré le fait qu'il existe un cahier de liaison pour informer les équipes éducatives. J'ai alors proposé de rédiger des comptes rendus de cette réunion et de les communiquer à l'ensemble des équipes, ainsi que par voie d'affichage. Cela a immédiatement produit des effets, de l'intérêt de la part des équipes éducatives, c'est à dire une remise en lien. C'est à partir de ces écrits simples que nous reconstruisons actuellement des coopérations entre les éducateurs et les veilleurs, concernant des modalités d'organisation du travail dans le but de pouvoir se passer des relais, mais aussi pour reprendre avec les jeunes les transgressions des règles de coucher par exemple, et cela de manière coordonnée. Du même coup, les veilleurs retrouvent une forme de légitimité et de reconnaissance, ce qui renforce leur autorité auprès des jeunes.

Par ailleurs, dès que j'ai constaté les difficultés à être entendu sans que mes énoncés deviennent des menaces qui persécutaient les personnes, j'ai fait le choix de publier un bulletin trimestriel d'information. Celui-ci est un outil de communication et d'information. Il est distribué individuellement à l'ensemble du personnel. Pour l'instant, son contenu vise à faire le point quant aux actions engagées, à rendre compte et à valoriser les projets collectifs, à faire des retours à propos des rencontres avec nos partenaires, à tracer les perspectives et les objectifs de travail et leur planification. Par ailleurs, cet outil se doit de recréer du lien. Un article est consacré aux mouvements de personnel. Quelques informations essentielles sont notifiées, tels les échéances concernant les demandes de formation ou de congés. Généralement, les perspectives sont articulées sur le fond et la forme. Je constate que très souvent à l'occasion de rencontres avec les personnels, je suis interpellé sur ce que j'ai écrit dans le bulletin précédent. Cela est un indicateur du fait que l'objectif de communication interne est partiellement atteint. Ce bulletin est aussi adressé au Directeur Général.

Toutes les procédures mises en œuvre sont écrites. Cela me permet d'organiser des navettes avec les personnels concernés, mais aussi de les évaluer. L'écriture des procédures permet à chacun, dans une logique participative et entre deux réunions, de procéder à des amendements du texte. A la sortie, le texte de procédure est souvent un compromis entre les enrichissements des différents acteurs. Des tentatives sont faites avec les équipes éducatives à propos de l'accueil, des passages entre groupes. Pour le moment,

les personnels éducatifs participent aux nouvelles procédures, mais n'ont pas encore formulé de proposition visant à les modifier et les améliorer, malgré mes sollicitations. Je suis conscient que cela est un réel changement de culture et que du temps est nécessaire pour re-mobiliser ce type d'implication. Pour autant, l'enjeu est celui d'une appropriation par les acteurs des règles qui ordonnent le fonctionnement institutionnel ; cela recouvre mon objectif de responsabilisation.

Enfin, concernant cette question, renouer avec le droit c'est aussi permettre aux personnes d'être au fait des textes. C'est pourquoi, j'ai pris la décision de distribuer des synthèses de textes telle la loi 2002-2 par exemple, ou encore les circulaires récentes à propos de maltraitance. Au fond, chaque discussion est une opportunité pour faire référence à des textes et les donner à lire, les faire circuler sur la scène institutionnelle. Faire circuler du texte, c'est aussi permettre aux personnes d'avoir accès à des textes de fond, en lien avec leurs préoccupations. Ce type d'écriture peut, à partir de situations concrètes et de questions qui émergent au niveau de la pratique éducative, remettre en route la pensée sans que celle-ci fasse immédiatement l'objet d'attaques et donc d'invalidation.

3.1.5 Réorganiser en créant des lieux et des procédures de référence :

Nous avons évoqué la nécessité de retrouver un fonctionnement administratif normalisé afin de stabiliser la structure, ce qui permet d'anticiper et de planifier le temps administratif répétitif, de ne pas être assigné à l'urgence. Par ailleurs, j'ai relevé des indicateurs concernant l'état confusionnel et indifférencié ou encore le déficit d'activité. Cette confusion est renforcée par une chaîne de décisions peu identifiée, ainsi que par une dé-légitimation de la parole qui produit comme effet de générer un sentiment d'impuissance. De manière urgente, il était impératif que j'infléchisse la tendance du déficit d'activité, qui se répète sur tous les exercices depuis 1997, alors que des besoins de places en établissement sont identifiés par le département. Pour illustrer mon action, je prendrai deux exemples : le travail concernant les réunions et la mise en place d'une procédure d'accueil.

3.1.5.1 L'exemple des réunions :

A mon arrivée, seules les équipes éducatives disposaient de temps hebdomadaires de réunion : le mardi matin où toutes les équipes se réunissaient en même temps, ce qui rendait impossible la présence de l'encadrement, et le jeudi après-midi pour une réunion de coordination où un représentant de chaque équipe était présent. Cette coordination est une évolution de l'ancienne réunion du jeudi qui réunissait l'ensemble du personnel éducatif ainsi

que l'équipe de direction et les psychologues. D'emblée, il m'a semblé que ce type d'organisation participait du fonctionnement implicite, des économies, mais surtout de l'impossibilité d'agir dans un système de délégations explicites.

3.1.5.1.1 Les réunions des équipes éducatives :

Le directeur qui avait assuré l'intérim avait tenté de proposer des modifications de ces réunions. Aucune équipe n'a fait de proposition de changement ! Donc, après en avoir élaboré les contours dans le cadre de l'instance de direction, j'ai décidé d'une nouvelle organisation des réunions des équipes éducatives. Les objectifs de cette réorganisation se déclinent à plusieurs niveaux :

- Instituer des espaces différenciés entre les équipes. La restructuration de l'établissement passera par la création de petites unités de vie. C'est donc l'équipe éducative de chaque groupe qui devient l'unité de cohérence fondamentale d'élaboration et de mise en œuvre de l'action éducative. Cela vise aussi un changement de culture et aussi la création d'identités spécifiques d'équipes.
- Mettre en œuvre des contenus transversaux à l'ensemble des équipes afin de trouver une cohérence d'ensemble. Je vise là une institutionnalisation de ces instances. C'est à dire qu'au niveau de chaque équipe la norme de l'établissement fait référence pour le travail, c'est une référence autre qui dépasse le bon vouloir des acteurs ; alors que, jusqu'à présent, chaque équipe était plus ou moins livrée à elle-même. Je suis allé jusqu'à définir un ordre du jour transversal.
- Réintégrer les synthèses et donc l'élaboration des projets individualisés au niveau de l'équipe éducative, des acteurs qui vivent quotidiennement avec les jeunes, alors que celles-ci se déroulaient en dehors de la réunion d'équipe avec le seul référent.
- Réinscrire des espaces de décision et de contrôle des délégations. Renforcer le rôle et la fonction de l'éducateur référent dans une perspective de responsabilisation.
- Resituer les chefs de service à leur place dans la chaîne hiérarchique, au regard de leurs délégations d'animation, de contrôle, de validation des projets individualisés.
- Permettre aux psychologues de re-travailler au sein des équipes de manière formelle et instituée, alors que des équipes les avaient évincés.
- Remettre en place une trace écrite de chaque réunion sous la forme d'un compte rendu au sein d'un cahier de réunion spécifique à chaque équipe. C'est une mémoire.

Les premières résistances ont rapidement laissé place à de l'intérêt. Néanmoins, ceux qui composent encore la coalition historique revendiquent les réunions générales du jeudi ou encore des réunions d'équipe sans l'encadrement. Cela revient souvent comme question des délégués du personnel. Le recul de quelques mois me fait constater que des équipes se

re-mobilisent sur la mise en place de petits projets, d'activités du groupe. Certains ont remis en place des réunions avec les jeunes, ou encore commencent à réfléchir à des règles de fonctionnement spécifiques à leur groupe. Cela peut faire penser à ce qu'avance D.ROQUEFORT concernant ce qu'il nomme l'inhibition des équipes éducatives : « *Ne serait-ce pas cette même inhibition qui frappe bon nombre d'équipes éducatives, surtout lorsque leur fonctionnement est insuffisamment institutionnalisé. Les éducateurs n'ont alors d'autre solution que de se surveiller, guettant le premier qui se risquera à prendre une initiative*⁵⁵ ». Au regard du projet d'éclatement de l'établissement, je souhaite dans un deuxième temps intégrer les maîtresses de maison à cette réunion, puis les positionner sous la responsabilité hiérarchique des chefs de service.

3.1.5.1.2 La réunion de direction :

Face au problème d'indifférenciation, j'ai pour objectif de resituer chacun à sa place afin que le système de délégations et de contrôle puisse permettre aux personnes de prendre des décisions au plus près de la pratique. C'est un objectif de division technique et hiérarchique du travail. Nous avons repéré que se posait par ailleurs une question autour de l'autorité. J'ai donc mis en place une réunion hebdomadaire de direction. Cette instance se compose du directeur et des deux chefs de service. Elle est un lieu d'élaboration et de décision, mais aussi un lieu de validation. La dynamique que je souhaite mettre en œuvre consiste à ce qu'il y ait interaction entre les différentes instances de réunions. Pour ce faire, cette réunion doit être repérée par l'ensemble du personnel. C'est pourquoi j'ai choisi de l'indiquer sur le tableau des différentes réunions de l'établissement que j'ai créé, sous le nom de « équipe de direction », au même titre que les réunions d'équipes éducatives. La création de cette instance est essentielle pour le pilotage de l'établissement et la mise en œuvre d'une stratégie cohérente de sortie de crise. C'est aussi un lieu qui participe de la constitution de l'entité « équipe de direction ». Enfin, cela permet de renouer avec un rapport au temps différent de celui de l'urgence puisque des décisions, au niveau des instances de réunion des équipes, doivent se différer pour attendre la validation par l'instance de direction. Enfin, cette instance nous permet de travailler à l'élaboration d'une lecture commune de l'établissement, et de définir les axes des actions à conduire.

3.1.5.1.3 La réunion de coordination :

Les changements opérés dans le cadre des réunions des équipes éducatives sont de réelles ruptures avec la situation antérieure. Même si ceux-ci étaient nécessaires, il reste qu'il y a de ma place, à prendre en compte les dynamiques qui sous-tendent les économies précitées.

⁵⁵ D.ROQUEFORT. Le rôle de l'éducateur. Education et psychanalyse. L'HARMATAN, 1995, p.131.

Comme nous l'enseigne notamment la psychanalyse, le symptôme est toujours une modalité d'organisation, même si elle est économique. A ce propos, M.CROZIER et E.FRIEDBERG évoquent ces questions de changements comme ruptures : « *Un ensemble pauvre est aussi naturellement un ensemble rigide extrêmement dépendant des institutions frustrées qu'il a réussi à élaborer. Ces institutions constituent un système ou des systèmes d'action indispensables dont la disparition entraînerait une immédiate et spectaculaire régression*⁵⁶ ». C'est alors que même si j'ai fait l'analyse de l'inutilité et de l'inefficacité de l'instance, j'ai fait le choix de la conserver car c'est un reste de l'histoire, de l'époque plutôt faste de l'établissement. Cela ressurgit sous la forme de demandes d'organisation de réunions générales, que j'entends comme autant de demandes de retrouver la fusion, ce qui va contre mon orientation de privilégier l'instance de la réunion d'équipe. Néanmoins, le contenu de cette instance s'est vu quelque peu modifié depuis quelques mois. Dans la mesure où assiste à cette réunion un représentant de chaque équipe, nous en avons fait un espace de travail et d'élaboration autour des questions concrètes d'organisation de l'établissement. Chaque personnel présent est chargé de faire un retour des discussions au niveau de la réunion de l'équipe éducative. C'est dans ce contexte que nous avons pu travailler autour des règles de vie institutionnelles (qui devront ensuite se décliner en règlement de fonctionnement au niveau de chaque groupe) ; ou encore d'un travail autour de la mise en place de la modulation du temps de travail. A terme, cette instance sera maintenue sous la forme d'une réunion institutionnelle hebdomadaire, elle sera jointe à la commission d'admission à laquelle je souhaite faire participer les éducateurs.

3.1.5.2 La procédure d'accueil :

Le rapport de l'ASE de la visite du 28 août 2002 évoque précisément cette question des admissions. Par ailleurs, alors que j'arrive à l'Etoile du Rachais, seulement 41 jeunes sont présents, pour une habilitation à 65 jeunes. L'activité de l'établissement pour 2003 doit être de 17 100 journées. Mon objectif est alors d'atteindre ce chiffre tout en construisant des outils internes sous-tendus par mes objectifs à plus long terme de modification sur le fond du fonctionnement institutionnel. J'ai constaté en arrivant qu'il fallait plus d'un mois pour accueillir un jeune alors que nous disposions de la place suffisante ! C'est à partir de ces constats et objectifs que j'ai souhaité mettre en place une procédure d'accueil à l'interface entre les champs externe et interne de l'établissement. Renouer avec une activité normale pour l'établissement, c'était retrouver une certaine forme de souveraineté en sortant de l'obligation d'accueillir des jeunes en urgence chaque fois qu'une circonscription de l'ASE le

⁵⁶ M.CROZIER, E.FRIEDBERG. L'acteur et le système. SEUIL, POINT, 1977, p.345.

décidait. Nous allions donc aussi modifier le rapport au temps de l'accueil, afin de pouvoir jouer un temps nécessaire à l'affiliation du jeune à un éducateur référent, autrement dit à la mise en place du transfert éducatif. C'était l'occasion là encore, d'inscrire une rupture avec un fonctionnement historique qui consistait à penser que les éducateurs n'avaient rien à faire dans cette procédure. Nous allions donc instituer un espace de participation des acteurs, la participation n'étant pas à confondre avec la décision qui dans ce cas d'espèce relève de ma responsabilité. C'est à dire que nous allions apprendre, chacun à sa place, à élaborer un espace d'aide à la décision. Enfin, l'accueil d'un jeune, s'il relève essentiellement de la fonction éducative, doit apprendre aux différents acteurs à coopérer. Il y a des implications administratives de construction de dossier, de facturation, de comptabilité ; des implications avec les services généraux de cuisine ou encore les maîtresses de maison. En fait, il s'agit par ce support de la réalité institutionnelle, de réapprendre, à partir de la modification du fonctionnement ou des dysfonctionnements, ce que M.CROZIER et E.FRIEDBERG nomment « *de nouveaux modèles de jeu, avec leurs composantes affectives, cognitives ou relationnelles*⁵⁷ ». L'objet même de la modification est un objet de travail, ce qui permet, à condition d'en être conscient et malgré les résistances à ce type d'entreprise, de relier les acteurs autour d'un objectif commun, au-delà des enjeux seulement interpersonnels.

Concernant cette question de l'accueil, et après une phase d'analyse de l'existant et de consultation, j'ai relevé des impossibilités de penser ou de vouloir agir. Par ailleurs, les équipes avaient appris à subir les admissions, et cela ne posait plus de problème à personne. J'ai donc choisi de procéder en deux phases.

La première a consisté à construire une procédure visant à impliquer les éducateurs dans le processus, à faire travailler les psychologues, à créer des outils, et à faire vivre cette procédure en instituant une commission d'admission réunissant le directeur, les chefs de service et les deux psychologues. Dans le processus, une navette entre cette commission et les équipes existe. Les éducateurs ont accès aux dossiers d'admissions qui nous sont proposés et peuvent les consulter, donner un avis par écrit, formuler une synthèse de leur analyse. Je dois dire que les éducateurs se prennent très partiellement au jeu de cette nouvelle manière de concevoir l'accueil. Néanmoins, les psychologues ou les chefs de service font évoluer le contenu de cette procédure. Au cours du processus, les éducateurs participent effectivement aux entretiens, donnent leur avis, prennent position quant au jeune et à sa famille en amont de l'accueil proprement dit. Du coup très rapidement, après le positionnement et l'expérimentation de cette nouvelle forme de travail, après des rencontres avec les travailleurs sociaux de l'ASE, nous avons accueilli les jeunes pour réaliser nos objectifs d'activité. Même si la participation des éducateurs ne me satisfait pas malgré le lien

⁵⁷ M.CROZIER, E.FRIEDBERG. L'acteur et le système. SEUIL, POINT, p.342.

fait entre la procédure d'accueil et les réunions des équipes, je pense que certains ont déjà pris la mesure de l'importance de leur implication dans le processus.

La seconde phase, dès le mois de janvier 2004, va consister à impliquer un membre de chaque équipe éducative au sein même de la commission d'admission. Nous aurons alors, comme structuration des réunions au niveau institutionnel, tel que je le présentais au départ :

- La réunion d'équipe comme unité de travail de base fondamentale.
- Une réunion institutionnelle hebdomadaire où un représentant par équipe (et à tour de rôle) sera présent. Celle-ci se déroulera en deux temps : la commission d'admission et une réunion d'information.
- La réunion mensuelle de l'équipe administrative.

Ce modèle, mis en place depuis mon arrivée, peut correspondre à la nouvelle configuration de l'établissement en unités éclatées. Cette structuration aménage des espaces différenciés, crée une chaîne de décisions, participe à la division hiérarchique et technique du travail et aménage des espaces potentiels de participation des acteurs ; elle aura pu être expérimentée avant même de vivre les changements importants à venir, liés à la restructuration des locaux ou encore au départ de certaines équipes.

Ce que j'ai mis en place est chaque fois sous-tendu par cette idée d'insuffler un nouveau type de management. Cela repose sur la conviction qu'un dirigeant seul ne peut rien, et que la qualité de l'action éducative au service des jeunes est proportionnelle au degré d'implication et de participation des personnels, quelque soit le niveau ou la place qu'ils occupent dans l'organisation.

3.2 DIRIGER AUTREMENT, REALITES ET PERSPECTIVES :

Une action sur les structures de l'établissement, telle que nous en avons abordé quelques exemples précédemment, ne peut être envisagée du point de vue stratégique sans une action sur les hommes. Dans ce type de contexte, il est vrai que nous avons tendance à oublier parfois une action construite en direction des hommes, pensant que le redressement de la situation, c'est à dire l'éloignement du point critique qu'aurait pu être une fermeture, ou encore la sécurité retrouvée, sont des éléments suffisants pour mobiliser les personnels et conduire les changements à moyen terme qui restent incontournables. Au regard de ce que nous avançons concernant les fonctionnements économiques, cela relève d'une vision imaginaire leurrante. JM.MIRAMON va même jusqu'à dire : « *Changer une entreprise revient donc à casser ou modifier cet équilibre, et à redistribuer entre les partenaires les atouts et les moyens de marchandage qu'ils avaient mobilisé pour y parvenir. Ils feront tout pour se prémunir et se protéger au mieux des risques qu'une telle redistribution représente pour*

*eux*⁵⁸ ». La seule action possible pour mobiliser le personnel et conduire le changement va être de faire participer les personnes au processus même de changement, voire les faire participer aux décisions de changement. A l'Etoile du Rachais, la décision restait la propriété du directeur et de la comptable, les autres se situant dans un rôle d'exécutant. Ainsi, nous allons tenter de développer quelques exemples de notre pratique quotidienne, visant précisément à changer le modèle de management. Nous avons fait le choix de partir de l'expérience des équipes pour ce faire. En effet, ce changement ne peut se décréter, il s'élabore dans un espace temps particulier, celui des acteurs. Je suis lucide sur le fait que certains resteront bloqués sur des positions de résistance et d'opposition. Il y a aussi des changements à imposer puisqu'ils mettent en jeu la survie de l'établissement. Mais même pour ceux-ci, si les décisions doivent se prendre rapidement, il reste néanmoins que l'on peut aménager des espaces d'appropriation pour les acteurs. Ce fut le cas de la procédure d'accueil pour laquelle j'institue une forme, un contenant, tout en aménageant des espaces d'évolutions possibles ; espaces au sein desquels les acteurs peuvent tout à fait coopérer.

3.2.1 Les groupes de travail autour des questions concrètes :

Dès mon arrivée, je suis sollicité pour traiter des questions qui ne relèvent pas de ma responsabilité directe. Les premières rencontres avec les IRP me laissent entendre un appel à l'institution sous la forme : « que compte faire l'institution ? » ou « que décide l'institution ? ». Corollairement à cela, je faisais l'analyse que la réunion dite de « coordination » n'était pas très efficace, tout en mesurant son intérêt du point de vue de l'instance historique de l'établissement. J'ai donc proposé au personnel de faire de cette instance un groupe de travail permanent où se traiterait l'élaboration de décisions quant aux questions concrètes qui étaient posées. L'intérêt était double : d'une part cela permettait une participation effective, d'autre part, le débat se recentrait sur des questions concrètes, et permettait donc au groupe de formuler des diagnostics partagés quant aux difficultés que nous rencontrions. Un autre effet était de déculpabiliser les personnels de la réalité de la situation, et de convenir collectivement que le changement s'avérait nécessaire.

Dans ce cadre nous avons abordé des points essentiels de la pratique, mais surtout, nous avons co-construit des solutions. Ce fut par exemple le cas de la mise en place du fonctionnement de l'été 2002, durant lequel, pour la première fois, l'établissement allait fonctionner au mois d'août avec des personnels titulaires.

L'intérêt de l'abord par des questions concrètes est effectivement de permettre de travailler sur l'enveloppe de l'établissement de manière pragmatique, celle qui a fait défaut ces dernières années, ce qui mobilise les personnes en fonction du thème et des questions

⁵⁸ JM.MIRAMON. Le changement dans l'action sociale. ENSP, 2001, p.87.

abordées. Comme il s'agit de la présence d'une personne par équipe, la participation se fait en fonction des questions traitées. Le but est bien là non seulement de traiter des problèmes auxquels nous sommes confrontés, mais également d'apprendre collectivement cette forme de travail qu'est la participation.

Si certaines décisions sont mises au travail, d'autres peuvent se prendre en situation. C'est ainsi que des personnes se sont vu déléguer des responsabilités dans ce cadre. Par exemple, la recherche d'une base de loisirs fut la responsabilité d'un éducateur, comme l'organisation du repas de fin d'année pour les enfants. En tant qu'équipe de direction, nous prenons aussi notre part, pour enrichir les débats de textes par exemple, ce qui fut le cas de la synthèse de la loi 2002-2 que les éducateurs m'ont demandée, ou encore l'apport d'exemples de plannings horaires dans le cadre d'une modulation du temps de travail, puisque cette question a fait l'objet de ce groupe durant cinq séances. Nous avons articulé ces séances avec les rencontres des IRP.

Pour le moment, c'est l'animateur qui rédige le compte rendu qui est effectivement diffusé à toutes les équipes. Ainsi, le processus est scandé par des traces écrites. Chaque thème possède donc une historicisation interne, une écriture, et un temps limité, ce qui est important pour être efficace. C'est pourquoi chaque question est planifiée pour faire limite au débat et passer à l'action, pour éviter les débats sans fin et sans effet auxquels sont habitués les personnels de l'établissement, mais aussi pour retrouver cette articulation entre élaboration et action.

3.2.2 Le choix des petits projets comme construction collective :

Nous l'avons dit en première partie, cet établissement était doté d'un projet organisationnel en lieu et place d'un projet institutionnel. Par ailleurs, ce projet était caduc puisque invalidé par les financeurs avant même d'avoir pu être expérimenté, faute de négociations en cours d'élaboration du travail ! Ce « projet » avait donc mobilisé un groupe de pilotage pendant deux ans ! Il m'est apparu inutile de relancer un tel processus qui allait être voué à l'échec. Par contre, il me fallait trouver des entrées possibles pour engager une démarche à projet. Le projet est ce qui allait permettre de renouer avec la mission de l'établissement. Nous allions donc inverser la logique, en favorisant les petits projets collectifs, puis au regard des orientations de l'établissement et du référentiel éducatif écrit dès le 1^{er} septembre 2003, engager au sein de chaque équipe, un travail d'écriture et de formalisation de son projet spécifique, pour enfin finaliser le travail par l'écriture du projet institutionnel. La démarche par petits projets est tout de même une manière d'entretenir un rapport particulier au temps, une anticipation et une planification. Par ailleurs, JP.BOUTINET nous dit que : « *la démarche à*

*projet utilise la structure matricielle au sein de laquelle elle s'implante*⁵⁹». Là encore, je choisi de situer l'équipe éducative de groupe comme structure matricielle. Je le répète, cela correspond à ma vision de la future configuration de l'établissement, mais aussi ce choix se situe au plus près des besoins des jeunes. Cette démarche par petits projets vise effectivement l'émergence d'idées, mais aussi des innovations et de la créativité ; c'est un retour à la pensée. Par ailleurs, si la maîtrise d'œuvre relève de la fonction institutionnelle, les maîtres d'ouvrage sont bien les éducateurs. Cette conception du travail vise à redonner une compétence opérationnelle aux équipes éducatives, et ainsi à restaurer leurs capacités à pouvoir agir et décider, donc à retrouver une forme de légitimité et d'autorité. Ces petits projets sont directement en lien avec les besoins des jeunes, c'est donc aussi une amélioration de la qualité de la prise en charge. Ce sont des expériences temporaires et renouvelables, ce peut être un camp, une action culturelle ou des chantiers.

Nous l'avons dit en première partie, les jeunes étaient complètement assistés sur le plan financier, en totale dépendance, et même sous certains aspects, achetés. Face aux difficultés de recrutement de personnels diplômés, mon prédécesseur avait recruté un éducateur technique qui avait une longue expérience des chantiers. Lui-même évoquait l'idée de remplacer le don d'argent par du travail rémunéré, ce qui allait dans le sens de mes orientations et de celles d'un certain nombre de personnes. Nos contacts avec la commune nous font rapidement envisager que la signature d'une convention est possible pour permettre à des jeunes de réaliser des chantiers pour le compte de la mairie en étant encadrés par des éducateurs. Cette équipe dont il est question était symptomatique des dysfonctionnements depuis des années, stigmatisée par leurs pairs. Les chantiers ont donc débuté par la peinture de la grille du cimetière de la commune, ce qui a fonctionné. Puis l'expérience a pris de l'ampleur, au point que nous sommes chaque semaine sollicités par la mairie pour ici faire un déménagement, là remettre en route la piscine municipale avant la saison. D'équipe stigmatisée, ce groupe est devenu une référence pour les jeunes d'une part qui ont compris qu'en participant ils pouvaient être rémunérés contre un travail, mais aussi par l'extérieur qui ne cesse de les solliciter, et enfin par leurs collègues qui sont contraints de faire participer les jeunes qui le demandent. Cet exemple démontre que ce type de démarche s'appuyant sur les compétences des acteurs, peut permettre de fédérer des équipes autour d'un objet commun, de retrouver de la créativité et de l'innovation au service des jeunes, mais aussi de créer des dynamiques nouvelles au sein de l'établissement. A partir de ce projet de départ qui perdure aujourd'hui, cette équipe a considéré qu'une partie de l'argent gagné devait être réinvesti au service de projets collectifs conçus par les jeunes, mais aussi qu'il fallait re-formaliser le travail d'équipe, le règlement de fonctionnement de

⁵⁹ JP.BOUTINET. Anthropologie du projet. PUF, 2001, p.227.

leur groupe, et même réaménager leurs plannings afin de viser un objectif d'insertion pour les jeunes du groupe qui étaient sans solution. Plus récemment, d'autres équipes ont fait des propositions, notamment de camps d'été, alors que cela n'était plus d'actualité depuis des années. Même si cette démarche est opératoire, elle met en perspective une action éducative renouvelée, renoue avec une manière de penser et d'anticiper au lieu de subir l'événement. C'est donc avant tout une logique de mobilisation des acteurs, qui a l'avantage de ne pas lever les résistances puisque l'initiative part de la volonté des personnels.

Nous tentons actuellement avec une autre équipe de permettre à des parents de venir aider leurs enfants pour leurs devoirs au sein même de l'établissement, c'est à dire de retrouver leur place de parents d'élèves. Cela part de l'idée de l'éducatrice chargée du soutien scolaire qui trouve là un nouvel objet de travail à investir. Cette expérience de petit projet qui va se développer débouche sur la sollicitation de personnes bénévoles qui pourront venir participer au soutien scolaire des jeunes de l'établissement.

A partir de ces nouvelles dynamiques, nous parvenons à réintroduire des logiques plus globales, des principes supérieurs, des références et des valeurs communes. C'est pourquoi, dès le mois de septembre 2003, à partir des bilans faits au sein des équipes au mois de juin 2003, nous mettons en place un référentiel éducatif institutionnel qui sera la base du travail à venir sur le projet d'établissement, qui concernera l'ensemble du personnel sous forme de groupes de travail tels que nous les expérimentons à partir de l'instance de coordination.

3.2.3 Des instances représentatives repensées dans leur position et leur fonction :

Alors que j'arrive à l'Etoile du Rachais, je trouve une situation peu habituelle de ce point de vue. En effet, malgré l'existence d'un comité central d'entreprise, l'établissement est doté d'un comité d'établissement qui a les mêmes attributions qu'un comité d'entreprise. Par ailleurs, deux des trois délégués syndicaux de l'association dépendent de l'établissement.

Le rapport de la mission d'intérim indiquait que « *la culture syndicale présente dans cette maison ne me semble pas être qualifiée comme plutôt participative, c'est plutôt le schéma traditionnel qui caractérise la démarche d'au moins un des deux syndicats, soit une stratégie de défense des avantages acquis* ⁶⁰ ». Par ailleurs, si la loi dit que l'instance des délégués du personnel est différente de celle du comité d'établissement (art.10bis de la CCN du 15 mars 1966), là tout était mélangé dans un même espace temps. Nous retrouvons aussi le manque d'écrits puisque aucun procès verbal de comité d'établissement n'était rédigé. Enfin, ma lecture du registre des délégués du personnel me fait apparaître le peu de débat, le manque

⁶⁰ Rapport de mission DIRECTRANSITION, janvier 2003.

des consultations obligatoires. Là encore, implicitement, on se situait en dehors de la légalité, à des fins économiques de part et d'autre.

Je décide donc d'emblée de me situer du côté du cadre légal car je pense que d'inévitables conflits émergeront, et qu'à ce moment là, ce retour au droit fera tiers. Par ailleurs, je souhaite dynamiser autrement ces instances pour qu'elles assument leurs prérogatives pleinement, mais aussi pour qu'elles produisent du travail.

Pour ce faire, au-delà de resituer le cadre et les missions, il y a de ma place à faire signe du côté d'une ouverture, à procéder à un changement de culture en passant d'une culture du blocage systématique à une culture de dialogue social et de la négociation permanente. La transparence, la « formation » en matière budgétaire par exemple, sont des axes que je développe avec les élus. Un de mes objectifs est de les entendre et éventuellement d'infléchir certaines de mes décisions, dans la mesure où cela ne remet pas en question les objectifs que je me suis fixés afin d'émerger de la crise. Cet aspect vise un double objectif : légitimer leur fonction tout en garantissant que mes décisions se tiennent, ce qui signifie que l'on peut faire fonctionner un système de représentation tout en préservant une différence des places dans un cadre référé à des lois. Néanmoins, tout en tenant ces positions que j'ai affichées lors de la première réunion, il est notable que ce ne sont pas les habitudes de la maison et qu'il faudra une phase d'adaptation.

J'ai demandé que le procès verbal de comité d'établissement soit rédigé par les élus et fasse l'objet d'une approbation à chaque réunion suivante avant un affichage. J'ai dû ré-instituer le fait que l'ordre du jour du CE⁶¹ soit différent de celui des délégués du personnel, qu'il devait se co-construire avec moi trois jours avant la réunion. Au fond, il s'agit d'apprendre un jeu nouveau. Pour M.CROZIER et E.FRIEDBERG, « *si l'apprentissage de jeux nouveaux, qui est pour l'homme à la fois conquête institutionnelle et acquisition de capacités nouvelles, est si difficile, c'est qu'il suppose à la fois rupture des cercles vicieux anciens, déjà institués, et instauration de nouveaux cercles vicieux...*⁶² ».

Ne sachant pas réellement s'il s'agit de nouveaux cercles vicieux au sens de M.CROZIER et E.FRIEDBERG, j'ai dû rapidement infléchir mon idéal. Il est très clair que la culture maison fait que les élus se situent dans une position attentiste, et donc que l'initiative vient du directeur. Or, chaque initiative ou projet/objet de travail est systématiquement suspect dans un premier temps, puis détourné dans la perspective des acteurs. J'ai donc dû procéder autrement, en formulant des propositions lors des débats, comme une plate-forme d'orientations pour la formation, puis en formulant la proposition sous forme de projet écrit tenant compte des différentes remarques, afin d'atteindre les objectifs. C'est ainsi que j'ai

⁶¹ Comité d'Etablissement.

⁶² M.CROZIER, E.FRIEDBERG. L'acteur et le système. SEUIL, POINT, p.344.

procédé pour la question du plan de formation, démarche qui était complètement à reconstruire au sein de l'établissement. Comme l'amènent M.CROZIER et E.FRIEDBERG, il s'agit là pour le réformateur non pas de mettre en place une scène où il serait actif face à des acteurs passifs, mais de faire le pari que cette passivité première peut se transformer en action au service du changement. Cette forme de travail est donc une forme de négociation implicite permanente.

3.2.4 Une nouvelle logique interne, les délégations :

Nous avons montré que les décisions étaient centralisées, ce qui avait pour effet de renforcer les phénomènes de retrait d'implication que nous avons abordés. Cette situation ne laissant aucune marge de manœuvre aux acteurs, au-delà de l'immobilisme produit, a fait que ceux-ci s'en sont attribué nécessairement, mais de manière opaque et parfois même occulte. Mais, faute de savoir déléguer, c'est à dire de réaliser « *une opération de transfert d'obligation*⁶³ », je me trouve sollicité au point de ne plus pouvoir assumer ma propre charge du fait de la dispersion inhérente à ce type de fonctionnement. Les phénomènes de retrait sont aussi une forme de résistance au changement. C'est ainsi que l'économiste comptable qui concentrait un ensemble de domaines en s'étant approprié des pans entiers de l'établissement, suite à la déconcentration budgétaire que j'aborderai comme exemple de délégation, refuse de prendre la moindre décision désormais, ce qui a pour effet de m'assigner à des tâches qui devraient rester sous sa responsabilité. Avec le recul, je pense que mon erreur fut de ne pas préciser ses délégations précisément, avant de réaliser cette déconcentration.

S'il est évident que ce qui sous-tend la délégation est notre capacité à faire confiance à des collaborateurs compétents, il reste qu'il s'agit aussi d'un état d'esprit, et que l'objectif est bien la responsabilité ou encore la possibilité pour chacun à sa place, de pouvoir décider et prendre des initiatives afin d'enrichir la réalité institutionnelle. En quelque sorte, déléguer revient à situer chaque acteur du système institutionnel à sa place, et à nommer les champs des possibles à chacune des places de l'échiquier institutionnel. Cette opération de délégation doit pouvoir créer les conditions de ce que C.VOGT nomme « *...une véritable décentralisation interne, permettant aux professionnels de prendre le plus grand nombre de décisions au plus près de leur pratique*⁶⁴ ». Pour déléguer, il y a aussi à choisir les collaborateurs les plus compétents pour assumer la responsabilité liée à la délégation. On peut dire alors que cette position de vouloir déléguer commence avec le recrutement du

⁶³ A.REY. Dictionnaire historique de la langue française. LE ROBERT, 1995, p.571.

⁶⁴ C.VOGT. Grammaire des institutions. ENSP 1992, p.77.

personnel. Mais aussi, malgré les constats faits de la situation institutionnelle, je dois pouvoir déléguer au personnel en place.

Les premières fois où je me suis retrouvé débordé par la charge concernaient le fait que je doive décider en permanence d'autorisations d'achats qui avaient à voir avec la vie éducative de l'établissement. Par ailleurs, les secrétaires avaient pour responsabilité de contrôler les caisses des équipes éducatives. Je me suis alors servi de cette situation alliant impossibilité de fonctionner et confusion, pour inscrire une autre logique.

C'est ainsi qu'après avoir réalisé une petite étude des besoins et consulté les acteurs, j'ai décidé de déconcentrer certaines lignes budgétaires sur les équipes éducatives. Il s'agit essentiellement des comptes touchant directement à la vie éducative : transport, loisirs, alimentation extérieure, vêture, argent de poche, etc. A partir de documents préparatoires, j'ai organisé une réunion du service éducatif, pour préciser les délégations, mais aussi les fonctionnements. En fait cela revient, à partir d'une avance de fonctionnement faite à chaque éducateur, de définir des enveloppes financières par compte. Cela inscrit une limite, ce qui n'était pas le cas précédemment. Au-delà de cette limitation des dépenses, cette délégation faite à deux niveaux (équipes pour le budget mensuel et éducateurs pour l'engagement des dépenses) me permet de resituer des éducateurs en place d'adultes responsables, de définir un cadre de travail (la délégation de dépenses), de remettre en route la chaîne hiérarchique puisque chaque mois les chefs de service contrôlent les dépenses, c'est à dire la délégation. Cette forme nouvelle de fonctionnement pour l'établissement vise enfin à modifier la façon dont les jeunes percevaient les éducateurs à mon arrivée, et à restaurer par-là l'autorité des éducateurs. Par ailleurs, j'incite certaines équipes à faire participer les jeunes à la gestion des budgets des groupes, ce qui a eu pour effet immédiat de limiter les demandes sans fin des jeunes pour combler leurs satisfactions. Enfin, le contrôle comptable des caisses est restitué à la comptable, ce qui m'a permis de réorganiser les délégations des secrétaires.

En perspective, j'ai pour projet un travail autour de la réalisation de fiches de postes, pour viser à toutes les places de l'établissement cette possibilité de penser et d'agir, de resituer les places de chacun, mais aussi les attendus et exigences liés à chaque poste de travail. Néanmoins, pour ne pas leurrer les acteurs et faire fonctionner une participation de tous, un travail préparatoire est nécessaire. Celui-ci relève de ma responsabilité. Pour garder des cohérences transversales et aller dans une définition fine des postes, des compétences et des capacités ainsi que des délégations et de leurs modalités de contrôle, j'ai choisi d'écrire, avant tout, les « fiches fonction », autrement dit une fiche de poste transversale par catégorie d'emploi. C'est à partir de chaque fiche fonction que le travail d'élaboration des fiches de postes se réalisera en équipe avec les chefs de service au plus près des réalités de terrain. Il s'agit bien de resituer là un fonctionnement à partir de places différenciées qui réinscrit aussi des références au-delà des personnes. Cela doit produire des effets sur le

morcellement et la segmentation de la prise en charge éducative, notamment en définissant le rôle et la fonction de l'éducateur référent comme chef de projets individualisés. C'est dans chaque fiche de poste que se retrouveront les liaisons fonctionnelles de chacun, mais aussi les liaisons hiérarchiques. A partir de l'ensemble de ces fiches de postes, nous pourrons construire l'organigramme hiérarchique et fonctionnel de l'établissement, comme traduction de son fonctionnement explicite et implicite. J'ai fait le choix d'expérimenter cette démarche avec l'équipe administrative dès le mois de septembre 2003, équipe sans doute moins rétive au changement.

Je pourrai à partir de cette formalisation, construire les grilles d'évaluation annuelles du personnel. A ce titre, mon stage en entreprise au cours de mon cursus de formation me permet de transférer et d'adapter certaines modalités de l'entreprise à l'établissement que je dirige en terme de fonction, d'objectifs de travail à court et moyen terme, d'aspirations des acteurs, de mobilité interne et d'actions de formation à envisager, ou de réaffirmation des objectifs de l'établissement. Si mon expérience de ce type de travail m'a montré que les acteurs de notre secteur étaient souvent réticents à ce type d'approche, il s'agit de faire de l'évaluation un moment valorisant pour l'acteur, à condition que quelque chose soit dit autour des points forts ou des compétences à valoriser. Dans cette perspective, l'évaluation est un moment privilégié pour mobiliser le personnel.

Pour les équipes éducatives, cette démarche nécessairement participative suivra le travail d'écriture des projets des équipes que nous engageons au mois de septembre 2003.

3.3 RENOUER AVEC LE DROIT AU SERVICE DE LA PRISE EN CHARGE :

Au-delà d'avoir constaté les dérives et les écarts quant au droit, je suis conscient qu'à ma place, j'engage ma responsabilité, que je suis garant de la légalité. Retrouver une légitimité à la fonction de direction passe nécessairement par un retour aux règles de droit comme références parmi d'autres, mais comme références tout de même.

Evidemment, c'est la question du droit du travail qui est la plus sensible et que je suis obligé de traiter dès mon arrivée. Restaurer un cadre éducatif passe par le retour à des règles de vie collective. Enfin, la question de l'exercice du droit des parents est sans doute une entrée pour se remettre à travailler avec eux.

3.3.1 Refonder une organisation du travail :

Si les organisations de travail sont illisibles à mon arrivée du point de vue des logiques qui les sous-tendent, les outils de suivi et les modes de décompte des heures sont des particularismes de l'établissement en décalage avec les règles de droit. Mais surtout, ce qui m'apparaît est que ces organisations ne sont pas en rapport avec les besoins des jeunes ! Le morcellement de la prise en charge est renforcé par des organisations induites par « *la primauté de l'emploi du temps des personnels plutôt que l'efficacité du travail d'équipe...*⁶⁵ ». Les modes de décompte des heures faisaient toujours difficulté avec les chefs de service, du fait même que ces modalités n'étaient pas légales, c'est à dire se référant à une norme commune. En arrivant, j'avais conscience que cela était l'économie collective réalisée face à la situation chaotique. Corollairement, au regard du premier organigramme que j'ai construit, je constatais que je ne disposais pas de suffisamment de postes d'éducateurs pour couvrir le nombre d'heures effectives de travail nécessaires à la prise en charge minimum, et que les renforts des équipes étaient organisés notamment durant les week-ends, à partir de personnel de remplacement jeune et non diplômé, recruté de surcroît hors budget et sans autorisation, ce qui n'était pas satisfaisant d'un point de vue qualitatif, même si ces personnes sont de bonne volonté.

Plutôt que d'engager le travail à partir d'une décision de changement qui après tout ne relève que de ma seule responsabilité, j'ai choisi de tenter d'en faire un réel travail collectif autour de la question de la règle et du droit. C'est ainsi que j'ai créé un groupe de travail autour de la notion de modulation du temps de travail que j'avais choisie comme modèle d'organisation au regard de nos habilitations. Ce groupe présentait plusieurs intérêts et objectifs. D'une part, il concernait un objet surinvesti dans l'établissement et je pouvais donc attendre une importante participation. Je pouvais impliquer les IRP dans la démarche, en place de tiers ou encore de relais d'information auprès du personnel. Enfin, je comptais retrouver une organisation adaptée aux besoins des jeunes, mais aussi une organisation souple et à même d'être réactive quant à ces derniers. Par ailleurs, cette réorganisation liée à mon étude des besoins est stratégique au sens où elle devrait me permettre de demander des postes supplémentaires au budget prévisionnel 2004, dans le cadre d'un plan de redéploiement lié à l'organigramme futur de l'établissement. Parallèlement au travail collectif, nous faisions le point chaque mois avec les IRP sur l'avancée de la démarche, validions les étapes au regard de nos échéances, puisque les nouvelles organisations devaient se mettre en place dès le 1^{er} septembre 2003. La dernière étape de la démarche concernait la réalisation de grilles horaires, par les équipes elles-mêmes pour la première période de

⁶⁵ Rapport de mission DIRECTRANSITION, janvier 2003, p.2.

modulation en référence aux règles collectives issues directement du droit du travail, et cela avant validation par les chefs de service. Cette dynamique visait à contourner les résistances du fait même que les équipes devenaient responsables de la planification. Le bilan de cette action reste mitigé puisque seulement une équipe sur huit a pu faire des propositions sur toute la période, les autres n'ayant proposé qu'une partie du travail. Néanmoins l'objectif de réorganisation est atteint. L'autre élément d'analyse de cette réussite partielle réside sans doute dans la passivité des acteurs. La logique est non pas de prendre l'initiative, mais d'attendre l'initiative de la réforme pour pouvoir ensuite y résister et l'invalider pour préserver le fonctionnement habituel et économique. En ce sens, le bilan est positif puisqu'en dehors d'une seule équipe, toutes ont essayé.

Si le droit me permet de limiter mon travail avec les IRP à une procédure de consultation, j'ai choisi de m'engager dans la négociation d'un accord interne de modulation avec les deux délégués syndicaux. Cela s'inscrit dans ma logique de négociation malgré les difficultés rencontrées ; mais je pense que la dimension symbolique de l'établissement est par là même réinscrite. C'est à partir des règles de droit que l'on peut mettre en place des règles adaptées à l'établissement, comme les procédures de modification de plannings du fait des salariés. Enfin, l'organisation du travail est une mise en perspective du temps, une anticipation sur les événements, ce qui réinscrit de la temporalité.

3.3.2 Du côté des jeunes :

Dans l'antiquité, le citoyen était celui qui avait « droit de cité », c'est à dire celui qui appartenait, qui était accepté par une communauté. Par ailleurs, *« s'il y a des avantages (celui d'appartenir à la cité) - qui bientôt une fois codifiés deviendront des droits - il y aura bientôt des contraintes - et donc des devoirs. Avantages, inconvénients - droits, devoirs, vont caractériser l'homme de la cité par rapport à celui qui reste isolé⁶⁶ »*. Je retire de cette définition plusieurs points et objectifs de travail pour l'établissement. Le droit de cité est l'appartenance à la communauté, c'est à dire dans notre situation l'appartenance à la collectivité. Notre objectif sera alors d'assurer protection et sécurité aux jeunes qui nous sont confiés. Or, nous avons repéré que cela n'était pas forcément le cas. Mais ces droits se dialectisent nécessairement avec des devoirs, organisés par les règles de vie, mais aussi par le projet éducatif : se mettre au travail, assumer ses actes et ses paroles, etc. Par ailleurs, le droit des usagers inscrit dans la loi 2002-2 doit devenir une réalité de travail.

⁶⁶ JY.BARREYRE, B.BOUQUET. A.CHANTREAU. P.LASSUS. Dictionnaire critique d'action sociale, BAYARD EDITIONS, 1995, p.85.

Le cadre éducatif à restaurer, s'il doit effectivement relever de l'ordre symbolique se travaille à partir d'actions très concrètes. Par exemple, le fait de définir des règles de vie lisibles en faisant participer les jeunes à cette élaboration, de se prononcer en tant qu'adulte chaque fois qu'un jeune déborde du cadre et de ne pas éviter de prendre position, d'organiser des recours possibles pour les jeunes sanctionnés, d'adapter les sanctions aux transgressions afin que celles-ci puissent prendre sens, de construire des procédures et des niveaux d'intervention en fonction de la nature des sanctions, c'est à dire de ne pas avoir recours immédiatement au chef de service ou au directeur, de réapprendre à parler aux jeunes. Même si je peux dire qu'aujourd'hui, un cadre de vie normalisé est installé, il reste à travailler en équipes pour mobiliser les personnels sur ces questions, alors que ce cadre est essentiellement tenu par les chefs de service et moi-même. Cela dit, la sécurité retrouvée permet à certains éducateurs de s'autoriser à s'engager dans la sanction, du fait même qu'ils savent que désormais ils seront soutenus par les cadres à cet endroit. Mais aussi, les jeunes savent que toute transgression des règles de vie collective trouvera une réponse.

Le droit des usagers auquel je m'attache maintenant est celui qui consiste, comme je le disais précédemment, à restituer aux jeunes leurs capacités à être les producteurs et les auteurs de leurs existences. Cela se passe dès l'accueil, en veillant au respect des procédures que j'ai instituées. Par ailleurs, j'ai inscrit des temps de scansion de la prise en charge avec le jeune et son éducateur référent, comme autant de moments où le jeune peut prendre la parole pour dire et se dire, pour formuler sa demande. Il a une garantie que ses énoncés seront pris en compte, du fait même que cela est institué. L'exemple qui fonctionne actuellement est celui du projet individualisé. Avant chaque synthèse, le jeune est consulté par son éducateur référent. Mais surtout, un retour de cette synthèse lui est formulé par le chef de service en présence de l'éducateur référent. Ainsi émergent des espaces formels de parole qui jalonnent la prise en charge. Cette formalisation que certains trouvent excessive et consommatrice de temps est un des fondements des nouvelles dynamiques de travail. Nous pourrions construire quant à ces moments de scansion de la prise en charge, des outils d'évaluation des trajectoires, évaluation dont le jeune doit être le principal acteur. C'est la trajectoire du jeune qui est au centre du dispositif institutionnel, et non le fonctionnement de la structure. C'est à partir de ces moments particuliers, qui en fait ne sont qu'une traduction de la loi 2002-2, que des modalités de prise en charge ont pu se mettre en place : recours à des familles de parrainage pour des jeunes qui ont pu dire qu'ils souffraient du fait d'être en permanence au sein de l'établissement, ou mise en place d'accueils séquentiels suite à des demandes de parents souhaitant préparer le retour en famille de leur enfant. Ce fut aussi le cas pour la définition avec les jeunes de l'organisation des deux mois d'été où chacun a pu co-construire ce temps en fonction de ses aspirations et de sa réalité. Le plus souvent, cela s'est passé sous la forme d'allers et retours avec l'établissement, ce qui a nécessité une

organisation rigoureuse, mais pour une fois résultant des projets des jeunes. Enfin, les demandes des jeunes évoluent ces derniers temps, passant de l'expression de besoins à satisfaire à de réelles demandes collectives modifiant les habitudes de l'établissement. C'est ainsi qu'à l'heure où je conclus ce travail, un collectif de jeunes m'écrit afin de pouvoir se rendre à l'école à vélo, collectif que je reçois afin d'entendre les modalités qu'ils proposent. Si j'entends là leur besoin d'indépendance, c'est aussi les prémices de la dynamique que je souhaite pour le conseil de la vie sociale qui sera mis en place dès le début de l'année 2004. L'entrée par le droit des usagers nous permet actuellement de repenser les écrits professionnels, les rapports éducatifs qui sont lus aux plus grands, ou encore le classement des dossiers des jeunes afin qu'ils puissent y avoir accès. Là encore, il s'agit d'un état d'esprit, d'une culture nouvelle à trouver.

3.3.3 Et de celui de leurs parents :

Si cet établissement a su travailler avec les familles au cours de son histoire, cela s'est perdu avec le licenciement du psychologue sur lequel reposait cette intervention. A mon arrivée, les parents étaient le plus souvent absents de la prise en charge, sauf pour accueillir leurs enfants pendant le week-end et les vacances. Le changement de culture interne vise bien sûr à regarder autrement les familles que l'on ne peut réduire à leurs simples difficultés. Sans cette condition, à mon sens, aucun travail n'est possible. C'est pourquoi, dans la plateforme d'orientation du plan de formation 2004, j'ai introduit comme priorité cet axe de travail. Prendre en compte les familles signifie les consulter, les accompagner, les faire participer aux instances décisionnelles concernant la vie de leurs enfants. Comme pour les jeunes, cela se passe en amont de l'accueil, dans la définition même des procédures, qui doivent être adaptées. Selon la même logique que celle utilisée pour les jeunes, il y a à réinscrire des moments obligatoires de scansion. Cela fut l'objet d'une partie du référentiel éducatif institutionnel. Celui-ci institue une rencontre mensuelle obligatoire des parents, qu'elle se déroule au sein de l'établissement ou chez eux. Ce cadre, dont le contenu sera à créer et à inventer par les acteurs, reprend néanmoins les termes de la loi 2002-2 en matière d'information sur le déroulement du placement, et d'infléchissement ou d'adaptation du travail en fonction des énoncés parentaux. Par ailleurs, j'ai pris pour principe de ne jamais signer un document en lieu et place de la famille. Même si cela est parfois long pour certaines démarches, il reste que cette position est signifiante de ma volonté de réinscrire les fonctions parentales au cœur de l'établissement, et cela fait sens pour tous les éducateurs qui à un moment où un autre ont besoin d'une signature. Enfin, à l'initiative d'une éducatrice chargée du soutien scolaire, nous expérimentons actuellement le fait que des familles

viennent le soir participer à l'aide aux devoirs de leurs enfants. Cette expérience est d'ores et déjà appelée à s'étendre au regard des résultats produits tant sur les enfants concernés que sur la modification des liens que nous entretenons avec ces familles. Ces types d'expériences sont autant de supports qui peuvent nous permettre de travailler avec eux sur des questions de fond.

Enfin, au-delà de leur participation à un conseil de la vie sociale, j'ai aussi lancé l'idée de créer un groupe de parole des parents, où il serait question d'éducation des enfants ; un lieu d'échange en quelque sorte où les discussions seraient issues d'entrées thématiques choisies par les parents eux-mêmes. Mais cette perspective passe avant tout par la nécessité de stabiliser l'établissement, en mettant en œuvre sa reconfiguration pour, je le souhaite, sortir de l'impasse dans laquelle il s'est trouvé au cours des dernières années. C'est pourquoi, en guise de fin provisoire, je vais tenter de rendre compte dans mon dernier chapitre, de ma vision pour cet établissement, vision qui fait l'objet de confrontations et de mises au travail, à l'interne comme à l'externe.

3.4 EMERGER DE LA CRISE PAR UN PROJET D'ACCUEIL DIVERSIFIE :

La rentrée du mois de septembre 2003 fut un moment clé de la stabilisation de l'établissement. Nous rompons avec la rituelle « journée de rentrée » pour donner la priorité au travail de chaque équipe. Par ailleurs, les nouvelles organisations de travail sont en place. J'ai pris la décision au mois de juin de rencontrer les IRP le 29 août, soit trois jours avant la rentrée officielle. Cette réunion fut extrêmement tendue et conflictuelle, du fait des éléments que je viens d'aborder. Tout en ouvrant un nouvel espace de négociation afin de proposer une possibilité de sortir du conflit, je maintiens le cadre tel que je l'avais décidé lors de la synthèse finale du groupe de travail concernant les horaires. Dès le lendemain de la rentrée, alors que j'avais anticipé sur une action de grève (habitude de rentrée de cet établissement afin que les personnels réorganisent leurs horaires), cette tension est retombée. J'avais alors compris que les huit derniers mois avaient modifié en profondeur les liens entre les acteurs, puisque la plupart des personnels n'ont pas suivi la tentative de mobilisation, ne trouvant pas l'objet légitime. Néanmoins, des clivages importants émergent au sein même des élus. Même si cette division nouvelle ne manque pas de me faire signe, et même signe de satisfaction sans doute à la mesure de la difficulté de la situation vécue, ma responsabilité me convoque pour l'avenir de l'établissement, à re-légitimer ces instances. C'est pourquoi, je me sers de cet événement pour introduire un peu en avance quant à mes objectifs la mise en place du plan de formation 2004, dossier qui implique complètement les IRP. Cet événement de la rentrée me fait dire que les actions engagées font sens pour une

grande majorité d'acteurs. C'est à partir de cette nouvelle donne institutionnelle que je peux engager concrètement le travail de restructuration.

3.4.1 Répondre aux besoins du département :

L'établissement est en décalage, voire en contradiction avec le « schéma départemental⁶⁷ », nous l'avons dit. C'est donc dans ce cadre que je dois impérativement réinscrire mon action, mais aussi dans celui des orientations du schéma 2005/2010, dont les groupes préparatoires ont démarré au cours de l'année 2002.

Par ailleurs, alors que nous lisons les différents rapports (NAVES / CATHALA, ROMEO), nous mesurons les enjeux pour l'internat, et pour l'Etoile du Rachais en particulier.

Très rapidement, mon idée fut donc de faire des propositions à l'association et aux mandants en termes de nouvelle architecture institutionnelle (Annexe N°2). Celle-ci vise plusieurs axes qui vont déterminer les objectifs et la stratégie pour les réaliser :

- Déconcentrer l'établissement en l'éclatant en petites unités cohérentes.
- Maintenir sur le site deux groupes d'enfants et un groupe de préadolescents. Ainsi, nous renouons avec les origines de l'établissement, en préservant ses réseaux.
- Territorialiser les unités d'hébergement, ce qui correspond aux besoins du département qui retrace les frontières des différentes circonscriptions de l'ASE.
- Elargir l'offre de service sur chaque unité territorialisée, en créant de nouvelles modalités de prise en charge.
- Favoriser l'implication des parents au cœur de la prise en charge, du fait d'une implantation de proximité.
- Ne pas délier les jeunes de leurs réseaux primaires.
- Développer des réseaux à partir de chaque dispositif de prise en charge territorialisé.
- Elargir les possibilités de prise en charge du fait de l'ensemble du dispositif institutionnel.

Tous ces axes sont d'une manière ou d'une autre formulés dans le schéma départemental ou dans les perspectives du nouveau schéma. Les choix des territoires d'implantation sont discutés avec les mandants. Rapidement, je propose d'implanter deux unités dans la vallée du Grésivaudan, du fait de l'absence d'établissement sur ce territoire. Aussi, nous élargirons nos possibilités en terme d'offres de formation puisque la proximité de Chambéry peut nous permettre de trouver des réponses dont nous ne disposons pas en Isère.

Cette proposition (annexe N°2) est rapidement validée par l'association, et non moins rapidement par les mandants qui me demandent par ailleurs de créer en Isère un service

⁶⁷ Schéma Départemental des équipements et services sociaux pour l'enfance et l'adolescence 2000/2005.

d'accompagnement pour les jeunes majeurs, et de mettre à disposition de l'établissement des assistantes maternelles.

Fort de cette double légitimité, la démarche de projet se développera autour de ces axes et de l'épreuve de la réalité, articulant en permanence l'interne et l'externe jusqu'à la reconfiguration de l'établissement.

Enfin, dans ma perspective de réinscription de l'établissement, je demande aux mandants de me formuler une commande écrite à partir de nos discussions régulières de l'année 2003, commande qui sera publiée et discutée à l'interne. La dynamique est alors inversée. Un établissement qui depuis des années tentait de préserver ses logiques de fonctionnement en produisant ses propres réponses peut devenir un dispositif répondant à une commande publique, tout en préservant sa capacité d'initiative liée à son statut associatif.

A partir de cet objectif de restructuration, toutes mes actions vont aller dans le sens de celle-ci, même si l'éclatement n'est pas encore là. L'exemple des organisations et des réunions plus particulièrement va dans ce sens, la déconcentration budgétaire en est un autre. Mon choix de donner la priorité à l'équipe éducative comme unité de régulation et d'élaboration vise bien un fonctionnement que nous pouvons apprendre collectivement avant même que la structure soit éclatée. L'importance du changement lié à la restructuration sera en quelque sorte amortie par des habitudes de fonctionnement, des structures et des procédures éprouvées. L'enjeu sera ensuite de créer des transversalités pour que l'ensemble du dispositif puisse être mobilisé au service de la trajectoire d'un jeune, et que nous ne recréions pas un ensemble d'institutions forteresses.

3.4.2 Traiter la question des locaux :

La restructuration de l'établissement prend en compte les locaux. L'éclatement de la structure nécessite de définir trois axes de travail : une restructuration complète des bâtiments existants, afin de reconstruire deux groupes de vie et un service administratif ; la construction d'un pavillon dans le parc pour une unité de dix places, la recherche de locaux adaptés pour les unités territorialisées.

Cela va nécessiter de lourds investissements. Néanmoins, comme nous sommes locataires des locaux, nous devons signer un bail emphytéotique avec les Sœurs Franciscaines pour investir. Cette opération immobilière passe par la vente d'une partie du terrain des Sœurs à la commune de La Tronche qui doit construire des logements sociaux, et par l'augmentation du COS pour pouvoir implanter un pavillon dans le parc. Nous pensons déposer un permis de construire dès le mois de janvier 2004.

L'ampleur des travaux à faire nécessite le recours à un bureau d'étude auquel l'association a l'habitude de s'adresser. J'ai fait le choix d'associer pleinement les personnels de

l'établissement afin de pouvoir préciser un cahier des charges correspondant aux besoins, dans la mesure où je disposais de temps avant le début des travaux. C'est ainsi que tous les personnels étant concernés, chacun a pu être consulté. Par exemple, les éducateurs et moi-même pensions que les deux groupes d'enfants pouvaient prendre la forme de duplex, le bas étant constitué des espaces collectifs, le haut des espaces de repos. Mais les maîtresses de maison ont amené l'idée de la difficulté pour elles de travailler en duplex. Les deux groupes seront donc sur un seul niveau, mais divisés en deux parties.

Par ailleurs, ce traitement des bâtiments doit prendre en compte des éléments du projet. Par exemple, si la loi 2002-2 insiste sur la question de l'intimité, celle-ci doit trouver une traduction concrète dans la configuration des bâtiments, par exemple en privilégiant les chambres individuelles, ou en proposant des aménagements des chambres doubles.

Reconfigurer les bâtiments peut aussi poursuivre les axes de travail définis précédemment pour refonder le fonctionnement symbolique de l'établissement. La différenciation des espaces est un de mes objectifs : le service administratif devient une entité architecturale, chaque groupe va disposer de son entrée, la cuisine sera réaménagée au centre du bâtiment, chaque pôle sera doté d'un bureau pour le chef de service et pour le psychologue, des salles de réunions seront prévues, un bureau d'éducateurs dans chaque groupe, etc. L'élaboration collective de ce cahier des charges devient une opportunité au service des objectifs que nous avons largement développés au préalable.

J'ai pour idée de faire participer les jeunes à ce projet, notamment en les sollicitant sous forme d'une étude de besoins.

Le début des travaux dépend chronologiquement du fait d'avoir mis en place les unités territorialisées, et donc d'avoir trouvé et acheté des locaux. En effet, l'enveloppe accordée par les financeurs pour cette opération rend complexe cette démarche puisque le territoire dont il est question fait l'objet de spéculations immobilières.

Par ailleurs, je dois mettre en place des solutions pour héberger les jeunes pendant la durée des travaux. Je réfléchis à deux solutions : trouver des locaux temporaires sur l'agglomération grenobloise ou mettre en place des locaux préfabriqués sur le site.

En attendant, je devais améliorer cette enveloppe et ce contenant que représentent les bâtiments. En situation de crise, il n'est pas rare de voir les jeunes attaquer cette enveloppe et la dégrader. J'ai donc pris plusieurs décisions pour ce faire : instituer la réparation des dégradations comme norme, réparer systématiquement toutes les dégradations afin de ne plus laisser les choses en l'état (cela est passé par le recrutement d'un agent d'entretien à qui j'ai délégué cette fonction de veille sur les bâtiments), mettre en place des chantiers de jeunes à l'interne en vue non seulement de permettre à ces jeunes d'augmenter leur argent de poche, mais surtout de les responsabiliser quant aux locaux.

Ces décisions ont permis en moins d'un an, de repeindre beaucoup d'endroits, notamment les chambres des jeunes, c'est à dire des lieux qui sont investis.

3.4.3 Redéployer le personnel :

Un autre aspects de la restructuration concerne un plan de redéploiement du personnel. En effet, l'organigramme construit à l'occasion du compte administratif pour 2002 a révélé plusieurs points d'inadaptation quant aux besoins du futur établissement (annexe N°3)⁶⁸:

- Un nombre d'ETP d'éducateurs insuffisant pour un fonctionnement continu.
- Deux ETP éducatifs en accueil de jour qui n'auront plus lieu d'être quand les équipes seront indépendantes pour leur fonctionnement.
- Un déséquilibre en termes d'ETP entre les groupes éducatifs.
- Un poste de psychiatre à 0,15 ETP qui n'est pas pourvu depuis deux ans.
- Un déséquilibre entre les deux psychologues qui ne correspond pas à la séparation en deux pôles du projet.
- Un agent des services généraux à 0,50 ETP qui est en fait consacré à l'entretien du parc, alors que celui-ci sera divisé par deux du fait de la vente du terrain.
- La présence d'un poste d'orthophoniste à 0,62 ETP qui ne correspond pas au projet.
- Un nombre d'ETP d'éducateurs supérieur au budget accordé.

J'ai procédé très rapidement à une étude pour évaluer mes besoins en postes d'éducateurs, à partir d'une analyse des heures effectives de travail nécessaires. Cette étude fait apparaître un ratio de 4,75 ETP d'éducateur par groupe, et de 1,25 ETP de veilleur de nuit. La nécessité est donc de créer 6,06 ETP d'éducateurs.

La convention collective impose depuis la mise en place des 35 heures, des contraintes importantes pour les salariés à temps partiel. La consultation des acteurs montre que pour l'écrasante majorité le temps partiel n'est pas choisi.

De plus, outre des déqualifications de postes liées à l'impossibilité de recruter du personnel diplômé, les éducateurs spécialisés en nombre plus faible que les moniteurs-éducateurs sont pour l'essentiel en fin de carrière. 39% des personnels ont plus de dix ans d'ancienneté, 31% ont entre un an et dix ans d'ancienneté, 30% ont moins d'un an d'ancienneté. Les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes.

Cette analyse me fait donc faire des choix qui seront présentés au budget prévisionnel 2004, après validation des instances associatives : augmenter prioritairement les temps de travail des personnels éducatifs présents, ne pas recruter sur les postes de psychiatre et d'agent d'entretien afin de transformer ces postes en postes éducatifs, licencier l'orthophoniste dans

⁶⁸ ANNEXE N°3 : organigramme du personnel au 31 mars 2003.

le cadre de ce redéploiement, me saisir de toutes les opportunités pour re-qualifier le personnel en recrutant du personnel diplômé, et demander aux financeurs le remplacement de postes moins qualifiés en éducateurs spécialisés. C'est ainsi qu'au cours de l'exercice 2003, j'ai pu obtenir le remplacement d'un candidat-élève (annexe 8 de la CCN 1996) par un moniteur éducateur, et le remplacement de ce moniteur-éducateur par un éducateur spécialisé expérimenté.

Dès le mois de septembre 2003, voyant que ces mesures nouvelles allaient générer une augmentation, hors GVT⁶⁹, de 41 221 points annuels, je décide de provoquer une rencontre avec le Directeur Départemental de la PJJ et la Directrice des équipements de l'ASE, à partir d'un dossier explicatif. Au-delà de ces données qui leur paraissent légitimes, cela est l'occasion pour moi de leur remettre le référentiel institutionnel.

Nous convenons que cette augmentation sera compensée par un accroissement de l'activité, alors que dès l'exercice 2004 l'établissement sera financé au prix de journée. Par ailleurs, l'augmentation de l'activité de l'exercice 2003 par rapport à l'exercice 2002 faisait apparaître une baisse du prix de journée de 19% si l'on ramène la dotation globale au nombre de journées. En prenant en compte ce plan de redéploiement au regard du redressement, ces mesures nouvelles préserveront une activité raisonnable.

3.4.4 Mise en place des structures de la démarche :

Il est bien évident qu'au regard du chemin déjà parcouru, je ne vais pas à nouveau modifier les organisations, d'autant que celles-ci ont été pensées et mises en place dans cette perspective de restructuration, levant même parfois des résistances importantes. Néanmoins, une élaboration collective de cette ampleur doit être encadrée par une construction visant à permettre au processus de produire de l'intelligence et de ne pas sombrer dans la confusion.

Ainsi, le lieu de la réunion d'équipe prendra ponctuellement la forme d'une instance technique et de pratique où se déclineront les projets spécifiques des nouvelles entités.

Par ailleurs, nous allons mettre en place un comité de pilotage composé du directeur, des chefs de service ainsi que des représentants des équipes, de l'équipe administrative et des cuisines. Nous inviterons un conseiller technique de l'association à participer, dont la fonction sera d'impliquer l'association au delà du montage financier. Ce comité planifiera les travaux, veillera au respect du calendrier et validera les écrits.

Les IRP seront associées à la démarche globale, d'autant que le plan de redéploiement a des implications sur le personnel (licenciement, modifications de contrats de travail). L'équipe de direction fera fonction d'instance de décision, et sera donc articulée au comité

⁶⁹ GVT : Glissement Vieillesse Technicité Structure.

de pilotage. A l'occasion, nous associerons le Directeur Général à cette instance, notamment quand les décisions à prendre relèveront de son autorité.

Enfin, la plate-forme d'orientations pour le plan de formation 2004 prend en compte cet objectif de restructuration, notamment en insistant sur la possibilité de mettre en place des actions collectives visant à découvrir de nouvelles modalités de prise en charge.

Le secrétariat sera associé à la démarche notamment en ce qui concerne la diffusion de tous les comptes rendus des différentes instances, mais aussi concernant l'élaboration du compte rendu de chaque comité de pilotage.

Pour ce qui me concerne directement, un travail préparatoire est essentiel pour assurer la cohérence de l'ensemble. Celui-ci consiste par exemple à construire des trames de référence afin que les projets des équipes suivent les mêmes logiques. Par ailleurs, j'assurerai la fonction de veille quant à trois dimensions de la démarche : la mise en place d'outils transversaux (procédures de passages, CVS), l'association à la démarche des jeunes et de leurs parents. L'axe de l'évaluation sera à travailler dès la formalisation du projet. Ce qui m'intéresse est surtout l'évaluation des trajectoires individuelles. C'est pourquoi ce que nous avons mis en place et que nous avons nommé «moments de scansion de la prise en charge », seront autant d'indicateurs de cette démarche d'évaluation.

C'est au moment de conclure que nous mesurons le trajet parcouru depuis quelques mois par les acteurs de l'Etoile du Rachais. Mais, la fonction de direction se situant aussi du côté de l'anticipation, nous mesurons tout celui qui reste à parcourir. C'est pourquoi, nous proposerons donc en guise de conclusion, une conclusion générale qui se veut provisoire.

CONCLUSION GENERALE PROVISOIRE :

M.CROZIER et E.FRIEDBERG disent de l'acteur qui provoque le changement, qui peut prendre la figure du directeur d'établissement : *« C'est en comprenant la nature des contraintes auxquelles il est soumis, la liberté et les ressources que ces contraintes lui laissent, qu'il va pouvoir développer une stratégie pour les surmonter. Cela veut dire qu'il va d'abord découvrir sa marge de liberté réelle d'action et, éventuellement l'étendre, et qu'avant d'innover, il aura dû d'abord s'adapter et réagir, puis redresser et corriger⁷⁰ ».*

Dès mon arrivée, au-delà de cette forme d'angoisse liée à la découverte du métier, j'ai pris la mesure de l'écart entre ma représentation de l'institution idéale et le déterminisme du système institutionnel au sein duquel je n'étais qu'un nouvel acteur, à une place particulière.

En effet, la situation institutionnelle chaotique m'a engagé dans un premier temps à modifier radicalement mon propre rapport au temps. Je n'allais pas pouvoir changer ou faire évoluer cet établissement sans prendre en compte son histoire et les jeux des acteurs. Par ailleurs, si nous avons repéré que la temporalité de l'établissement était réduite à l'urgence, cette urgence était bien une manifestation d'un dysfonctionnement de l'établissement. Pour retrouver une temporalité autre, il fallait tout de même être en capacité de répondre vite pour prendre place et restaurer un sentiment de sécurité pour les acteurs.

Il a donc fallu que je m'adapte au système sans pour autant m'immerger complètement, afin de garder cette bonne distance avec l'objet institution. Cette bonne distance allait donc me permettre de réaliser cette lecture de l'ordinaire. C'est un fait qu'aujourd'hui, si je commençais à écrire mon mémoire, certains aspects de cette lecture seraient un peu différents. C'est le choix méthodologique que j'ai fait, et je m'y suis tenu.

La bonne distance du positionnement du directeur qui dirige dans le chaos, c'est aussi ce qui me permet de ne pas lâcher avec l'essentiel, soit quelques valeurs et lignes de conduites acquises au préalable au cours de mes expériences antérieures. C'est alors que même si une adaptation était nécessaire, je suis resté moi-même, ancré à ma propre histoire, avec ses propres déterminismes et son socle de valeurs et de convictions. Cette position fait que j'ai pu analyser la situation au regard de ce socle, et inévitablement mettre en tension ma lecture de l'ordinaire et ces références acquises ailleurs. L'idée fut que ce qu'il en sortirait serait un compromis entre ces deux histoires, et donc un enrichissement de mes propres références, au-delà d'une évolution nécessaire de l'établissement.

Par ailleurs, le chaos peut s'entendre comme une perte totale de référence ou une sorte de maelström. Il faut donc bien se raccrocher à quelque chose pour ne pas sombrer soi-même !

⁷⁰ M.CROZIER, E.FRIEDBERG. L'acteur et le système. SEUIL, POINT, 1977, p.350.

Donc, même s'il y a sans aucun doute à prendre en compte les jeux anciens de l'institution, il y avait pour moi à rester convaincu de ma vision de la prise en charge, de mes savoir-faire et de mes compétences, autant d'éléments qui ont été parfois ébranlés.

Agir enfin, c'est le rôle du directeur sur la scène institutionnelle. Cette action, nous l'avons construite en référence à notre lecture du déficit de la fonction symbolique de l'établissement. Mais aussi, à un moment particulier de l'écriture, nous avons compris que le travail de cette dimension passait par une entrée imaginaire, soit la réalité. C'est alors que nous avons fait des choix d'objets à partir desquels travailler au quotidien. Cette action prenait alors en compte l'enveloppe de l'établissement, c'est à dire aussi son contenant. La relecture du travail fait ressortir deux objets particuliers qui ont à voir avec cette restauration de ce que je nomme là l'enveloppe : retrouver une souveraineté ou des frontières, des limites et donc une capacité d'agir, et les chantiers des jeunes qui à partir d'un principe de réalité auquel notre responsabilité nous convoque à les confronter, viennent au cours de l'été 2003 repeindre l'établissement, lui donner une nouvelle peau.

Ce travail insiste surtout sur la sortie du chaos, et peut-être moins sur les perspectives. Mais c'est aussi le reflet du temps de l'institution. Pour autant, l'événement final me permet de mettre en place les structures de la démarche à projet. Je suis convaincu que la mise en place trop rapide d'une telle démarche n'aurait pas produit les effets escomptés, notamment en matière d'implication et d'engagement des acteurs. Or, toute mon action vise précisément à produire des construits collectifs, comme changement de culture de cet établissement. Il n'y aura pas de prise en charge de qualité sans que les acteurs se soient réappropriés l'espace de la prise en charge. C'est à cette condition que nous serons capables collectivement de resituer le trajet de chaque jeune comme raison d'être de l'établissement, c'est à dire de sortir des logiques de structures pour arriver à des logiques de services.

La stabilité retrouvée, même si elle est précaire ou fragile, va nous permettre d'innover en Isère avec la mise en œuvre de la restructuration de l'établissement et des différentes modalités de prise en charge que nous proposons. En effet, à la lecture des orientations des politiques publiques de protection de l'enfance, nous faisons le choix de la territorialisation de dispositifs de prise en charge diversifiés. Là encore la logique est celle du service au plus près des besoins des usagers, ce qui nous permettra de mobiliser avant tout le réseau primaire des jeunes qui nous sont confiés, et non d'organiser des ruptures du fait du placement qui ne sont en fait pour le moment que des déplacements.

Cette logique territoriale doit se développer dans le cadre d'un partenariat et de réseaux au cœur du territoire. C'est aussi à partir de cette logique que l'on pourra parler d'un exercice effectif de la citoyenneté des jeunes. Cela dit, cet exercice passe par des apprentissages ; cela relève de notre mission et de notre tâche primaire, à partir de toutes les occasions que nous offre la vie quotidienne en internat, nous l'avons repéré et mis en œuvre concrètement.

Diriger dans le chaos et en sortir ne peut reposer sur les seules épaules du directeur. Nous avons vu que cela passait par la participation des acteurs internes. Mais cette démarche ne peut exister sans une association et son Directeur Général, à qui le directeur rend compte en permanence de son action, sous la forme de l'écriture ou à l'occasion de rencontres régulières malgré l'éloignement du siège de l'association. L'association et ses instances, alors qu'elles étaient vécues comme faisant immixtion dans les affaires du directeur, sont devenues un pôle de ressources et des instances de validation des perspectives et du projet de l'établissement.

Comment ne pas associer là les mandants, qui auraient pu à juste titre fermer l'établissement au regard des manquements graves à tous les niveaux. En effet, très tôt, ils valident le projet de restructuration. Mais aussi chaque fois, dans le cadre de nouvelles règles de coopération, ils donnent les moyens à l'établissement de poursuivre sa trajectoire de redressement. En retour, effectivement, on constate des résultats notamment en matière d'activité. L'écriture de la grammaire d'une institution ne peut s'ordonner qu'à condition d'être soutenue par ces instances externes.

Enfin, malgré la sortie récente du chaos, il ne s'agit pas pour le directeur de renoncer ou de se reposer sur les acquis. En effet, l'ampleur de la tâche qu'il reste à assumer est importante. Mais là, le directeur n'est plus seul, puisqu'il agit dans un cadre renouvelé de délégations, un cadre en prise avec l'environnement de l'établissement.

Assurant une fonction de veille institutionnelle à partir d'indicateurs construits, l'objectif va être de mettre en place une démarche d'évaluation concomitamment à l'écriture du projet. Celle-ci, nous l'avons abordée, doit impérativement impliquer les jeunes et les parents. Nous en avons repéré les prémices en termes d'expériences. Néanmoins, sans trop savoir comment celle-ci sera construite, deux repères nous serviront de guide. Il s'agira d'une part d'articuler la démarche au trajet du jeune, nouvelle topique de l'établissement. Par ailleurs, nous devons mettre en place une lecture des processus en jeu pour accompagner cette trajectoire.

Bibliographie

OUVRAGES :

- **BOUTINET JP.** Anthropologie du projet. 6^{me} édition. Paris : PUF, 2001, 350 p. Psychologie d'aujourd'hui.
- **CROZIER M., FRIEDBERG E.** L'acteur et le système. Paris : SEUIL, 1981, 437 p. Point, Politiques.
- **De FOUCAUD JB., PIVETEAU D.** Une société en quête de sens. Paris : ODILE JACOB, 1995, 301 p.
- **ENRIQUEZ E.** L'organisation en analyse. Paris : PUF, 1992, 334 p. Sociologie d'aujourd'hui.
- **ENRIQUEZ E.** De la horde à l'état. GALLIMARD, 1983, 460 p. Connaissance de l'inconscient.
- **FORGET JM.** Ces ados qui nous prennent la tête. Paris : FLEURUS, 1999, 188p.
- **FREUD S.** Totem et tabou. PAYOT, 1975, 186 p. Petite bibliothèque Payot.
- **FUSTIER P.** Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants. LYON : PUL, 1993, 195 p. L'autre et la différence.
- **GABERAN P.** La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste. ERES, 2003, 146 p. L'éducation spécialisée au quotidien.
- **HUMBERT C.** Les usagers de l'action sociale. Sujets, clients ou bénéficiaires ? L'HARMATTAN, 2000, 285 p. Savoir et formation.
- **JANVIER R., MATHO Y.** Mettre en œuvre le droit des usagers dans les établissements d'action sociale. 2^{ème} édition. Paris : DUNOD, 2002, 214 p.
- **KAES R.** L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques. Paris : DUNOD, 1996, 217 p. Inconscient et culture.
- **KAES R.** Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Paris : DUNOD, 1996, 218 p. Inconscient et culture.
- **KAES R et al.** Crise, rupture et dépassement. Paris : DUNOD, 1997, 324p. Inconscient et culture.
- **LACAN J.** Ecrits. 4^{ème} traduction. Paris: SEUIL, 1966, 912 p. Le champ Freudien.
- **LEBRUN JP.** Un monde sans limite. Essai pour une clinique psychanalytique du social. ERES, 1997, 248 p. Point hors ligne.
- **LEBRUN JP.** Les désarrois nouveaux du sujet. Prolongements théorico-cliniques au monde sans limite. ERES, 2001, 348 p. Point hors ligne.

- **MELMAN C.** L'homme sans gravité. Jouir à tout prix. Paris : DENOEL, 2002, 264 p.
- **MENDEL G.** Une histoire de l'autorité. Permanences et variations. Paris : LA DECOUVERTE, 2003, 286 p. Essais.
- **MIRAMON JM., COUET D., PATURET JB.** Le métier de directeur. Techniques et fictions. 2^{ème} édition. Rennes : ENSP, 2001, 272 p.
- **MIRAMON JM.** Manager le changement dans l'action sociale. 2^{ème} édition. Rennes : ENSP, 2001, 105 p.
- **ROUZEL J.** Le travail de l'éducateur spécialisé. Paris : DUNOD, 1997, 153 p. Action sociale.
- **ROUZEL J.** Le transfert dans la relation éducative. Psychanalyse et travail social. Paris : DUNOD, 2002, 231 p. Action sociale.
- **ROQUEFORT D.** Le rôle de l'éducateur. Education et psychanalyse. L'HARMATTAN, 1995, 175 p. Emergences.
- **VOGT C.** Grammaire des institutions. Rennes : ENSP, 1992, 133 p.
- **VILLEY M.** Le droit romain. Que sais-je N° 195. PUF, 1993, 125 p.

ARTICLES :

- **ARNAUDIES J.** Fonction de direction et co-errance. EMPAN, Juin 1991, N°5, pp. 22-27.
- **LEBRUN JP.** Autorité, pouvoir et décision dans l'équipe soignante. Bulletin de l'Association Freudienne Internationale, janvier 2002, N°96, pp. 3-9.

DICTIONNAIRES :

- Le petit Larousse. LAROUSSE, 1999.
- **CHEMAMA R., VENDERMERSCH B.** Dictionnaire de la psychanalyse. LAROUSSE-BORDAS, 1998, 462 p.
- **LAPLANCHE J., PONTALIS JB.** Vocabulaire de psychanalyse. 9^{ème} édition. Paris : PUF, 1988, 523 p.
- **REY A.** Dictionnaire historique de la langue française. Vol 1 et 2. Paris : DICTIONNAIRES LE ROBERT, 1995, 2400 p.

DOCUMENTS :

- **NAVES P., CATHALA B.** Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille. Rapport, 2000.
- **ROMEO C.** L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance. Rapport, octobre 2001.
- Schéma départemental des équipements et services sociaux pour l'enfance et l'adolescence 2000-2005. Arrêté : préfecture N° 2000-55-48, Conseil Général N° 2000-3570.

Liste des annexes

Annexes non publiées

ANNEXE N°1 : Schéma du morcellement de la prise en charge

ANNEXE N°2 : Organigramme par types de prise en charge

ANNEXES N°3 : Organigramme du personnel au 31 mars 2003