



**ENSP**

ÉCOLE NATIONALE DE  
LA SANTÉ PUBLIQUE

**RENNES**

---

**CAFDES**

**Promotion 2004**

**Enfance**

---

**D'UNE CULTURE DE PROTECTION A UNE LOGIQUE DE  
PROMOTION DE LA PERSONNE : CONDUIRE UNE EVOLUTION DE  
L'OFFRE EN IME**

**Fabienne AYENSA**

---

# Remerciements

---

J'exprime mes remerciements à tous ceux et celles qui m'ont accompagnée dans la réalisation de ce mémoire :

Merci à Pierre, mon mari qui a supporté mon travail et mon absence, à Joan et Xabi, mes enfants, qui en se prenant en charge au quotidien m'ont permis d'avancer dans mon travail.

Merci à Philippe, mon directeur de mémoire, qui a su trouver les mots pour me faire avancer.

Merci à Janine, Anna, Isabelle et Jean-François, pour leur disponibilité, leurs conseils et leurs éclairages pertinents,

Une attention particulière pour mes amis de l'IRTS de Bordeaux avec qui toutes les heures passées ensemble ont représenté un soutien appréciable.

« Il n'y a pas de vent favorable pour celui qui ne sait pas où se  
trouve le port »

Sénèque, philosophe du début du premier siècle

---

# Sommaire

---

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>1 L'ETABLISSEMENT PRIVILEGIE UNE CULTURE DE PROTECTION .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 L'IME «Le Nid Basque» .....</b>	<b>3</b>
1.1.1 L'Association .....	3
1.1.2 Caractéristiques de l'établissement.....	3
1.1.3 L'IME dans le tissu économique.....	4
1.1.4 Public accueilli.....	4
<b>1.2 L'insertion en milieu ordinaire insuffisamment développé .....</b>	<b>7</b>
1.2.1 L'objectif d'intégration scolaire .....	7
1.2.2 L'objectif d'insertion professionnelle .....	10
1.2.3 Les positionnements des professionnels ne favorisent pas l'objectif d'insertion .	13
<b>1.3 Le fonctionnement cloisonné de l'établissement.....</b>	<b>14</b>
1.3.1 Les prestations proposées sont standardisées et systématiques : .....	14
1.3.2 Les prises en charge standardisées ne répondent pas à l'évolution de la population .....	17
1.3.3 Un fonctionnement cloisonné de l'équipe.....	17
1.3.4 Le manque de formation au regard de l'évolution des pratiques.....	18
1.3.5 Une coordination insuffisante des services.....	19
<b>1.4 Un partenariat encore trop embryonnaire .....</b>	<b>19</b>
1.4.1 Une collaboration parentale insuffisante .....	19
1.4.2 Une communauté avec une communication extérieure insuffisante .....	21
1.4.3 Le partenariat est freiné par une méconnaissance de l'environnement.....	22
<b>1.5 Problématique .....</b>	<b>23</b>
1.5.1 La difficulté à mettre en œuvre la mission d'insertion en milieu ordinaire .....	23
1.5.2 Le fonctionnement cloisonné de l'établissement.....	24
1.5.3 Un rapport à l'environnement insuffisant mais en développement.....	25
<b>2 ANALYSE DU PHENOMENE INSTITUTIONNEL.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Les politiques sociales ont évolué vers la promotion de la personne .....</b>	<b>27</b>
2.1.1 Le sens de l'histoire .....	27
2.1.2 Promouvoir la personne.....	34

<b>2.2</b>	<b>Les logiques des acteurs centrées sur la protection.....</b>	<b>38</b>
2.2.1	La notion du travail en équipe .....	38
2.2.2	Les relations interpersonnelles conflictuelles et les jeux de pouvoir .....	39
2.2.3	La culture de la fusion .....	43
<b>2.3</b>	<b>La démarche projet.....</b>	<b>45</b>
2.3.1	La définition du projet .....	45
2.3.2	Les conséquences de l'absence de projet .....	46
2.3.3	Les différents projets .....	47
<b>3</b>	<b>DEPASSER LA CULTURE DE PROTECTION POUR TENDRE VERS UNE LOGIQUE DE PROMOTION .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1</b>	<b>Préalable au plan d'action .....</b>	<b>51</b>
3.1.1	L'implication de l'association .....	51
3.1.2	Mobiliser le personnel.....	52
<b>3.2</b>	<b>Initier une démarche de méthodologie du projet individualisé .....</b>	<b>53</b>
3.2.1	Élaborer le projet .....	54
3.2.2	Évaluer la méthodologie de projet.....	61
<b>3.3</b>	<b>Mobiliser les compétences professionnelles.....</b>	<b>62</b>
3.3.1	Articuler les différentes logiques des acteurs pour assurer leur complémentarité	62
3.3.2	Accompagner l'évolution des pratiques professionnelles pour répondre aux besoins des usagers .....	67
<b>3.4</b>	<b>Favoriser l'ouverture vers l'extérieur : .....</b>	<b>71</b>
3.4.1	Créer des ateliers de socialisation .....	71
3.4.2	Construire des réseaux avec le milieu scolaire ordinaire .....	72
3.4.3	Développer des partenariats avec les entreprises.....	73
3.4.4	Organiser des rencontres débat à destination des parents .....	75
3.4.5	Développer la visibilité de l'établissement .....	76
3.4.6	Améliorer le suivi des jeunes sortants.....	77
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>79</b>
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>81</b>
	<b>Liste des annexes .....</b>	<b>I</b>

---

## Liste des sigles utilisés

---

AEREPA	Association régionale de l'éducation permanente en Aquitaine
ADAPEI	Association de parents et d'amis de personnes déficientes intellectuelles
AED	Aide éducative à domicile
AEMO	Aide éducative en milieu ouvert
ASE	Aide sociale à l'enfance
AGEFIPH	Association de gestion des fonds pour l'insertion des personnes handicapées
CAT	Centre d'aide par le travail
CFA	Centre de formation d'apprentis
CDES	Commission départementale d'éducation spéciale
CIF	Congé de formation individuelle
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CPETI	Contrat pédagogique éducatif thérapeutique individuel
COTOREP	Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
ETC	Employé technique de collectivité
IME	Institut médico-éducatif
IMP	Institut médico-pédagogique
IMPRO	Institut médico-professionnel
MECS	Maison d'enfants à caractère social
RIS	Réseau d'insertion sociale
SESSAD	Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile
SIFA	Service d'insertion par la formation et l'accompagnement
UPI	Unité pédagogique d'intégration
VRS	Valorisation des rôles sociaux

## INTRODUCTION

En 1954, la Congrégation romaine des dominicaines crée L'Institut Médico-Educatif « Le Nid Basque» pour accueillir des jeunes filles déficientes intellectuelles légères, de la région parisienne. Au fur et à mesure, l'établissement change plusieurs fois d'agrément. D'abord ouvert trois cent soixante-cinq jours par an, il s'oriente vers une formule d'internat de semaine, tout en maintenant ses capacités d'externat. Au départ fondé exclusivement à destination d'un public féminin, l'établissement élargit son offre aux garçons déficients intellectuels légers et moyens, parallèlement à un groupe d'enfants psychotiques.

Cinquante ans après sa création, les besoins des usagers se sont transformés suivant en cela l'évolution de la société.

Les publics du «Nid Basque» ont aujourd'hui changé. Les jeunes déficients intellectuels légers ou efficients normaux faibles, présentant des troubles du comportement liés à leur situation sociale, constituent la majorité des effectifs.

La question posée est celle de la préparation au projet de vie sociale et professionnelle des bénéficiaires à la sortie de l'établissement.

L'évolution du contexte de la société et les orientations des politiques publiques intensifient l'accès de ces publics aux dispositifs de droit commun, le plus tôt possible. Plus qu'un besoin, ils ont désormais un droit à la fois à l'intégration scolaire et à l'insertion sociale et professionnelle dans la société civile ordinaire.

Les différents textes de loi, les annexes XXIV et plus récemment la loi du 02 janvier 2002 mettent l'accent sur la construction d'un projet individualisé d'accompagnement et de promotion sociale du bénéficiaire. L'implication du jeune et de sa famille est fondamentale pour favoriser des conditions optimales de réussite.

Le secteur social et médico-social est aujourd'hui soumis à une adaptation de ses structures et services aux besoins des usagers et donc à une évolution de ses pratiques professionnelles.

Une condition difficile à réaliser à l'IME «Le Nid Basque» car l'établissement continue de privilégier une culture de protection. En effet, la mission d'insertion en milieu ordinaire est difficile à mettre en œuvre ; le fonctionnement de l'IME reste cloisonné, peu ouvert à l'environnement. La participation du jeune et de sa famille n'est pas suffisamment considérée.

Les raisons de cette imperméabilité sont peut-être à rechercher dans l'histoire de l'établissement et dans les pratiques relativement anciennes des professionnels.

Néanmoins une partie du personnel a pris conscience de l'adaptation nécessaire des outils de travail aux nouveaux besoins des usagers. Si des propositions innovantes sont initiées, elles ne sont pas encore incluses dans une démarche institutionnelle.

Mon travail propose de conduire une évolution de l'offre de service de L'IME.

Pour réaliser ce projet, le personnel doit y être associé. Avec lui, il faut élaborer une méthodologie et des outils pour créer un modèle d'accompagnement des bénéficiaires, favorisant leur sortie vers le milieu ordinaire.

Pour mener à bien cette réflexion et proposer des solutions adéquates quant à l'évolution adaptée de l'établissement, la première partie de ce mémoire dresse un état des lieux de l'IME.

Dans ce contexte, certains éléments objectifs tendent à démontrer que «Le Nid Basque» intègre et développe une culture de protection en direction de ses bénéficiaires. Pour bien appréhender cette culture, il faudra en identifier les effets.

Ces constats énoncés mettent en évidence la nécessité de faire évoluer nos pratiques au regard des nouveaux besoins et de l'évolution des politiques sociales.

Afin de trouver des solutions à cette inadéquation entre les besoins des usagers, l'évolution des politiques publiques et le fonctionnement de l'établissement, la seconde partie, propose des pistes de réflexion.

L'une d'elles réside dans l'étude de l'évolution des politiques publiques ainsi que la difficulté de l'IME à s'y adapter.

L'autre consiste en l'observation des différentes logiques des acteurs de l'établissement.

Nous pouvons alors mieux comprendre l'importance de la démarche projet utilisée comme un outil et destinée à favoriser le décroisement ainsi que l'ouverture de l'IME. Une ouverture qui se centre sur la promotion et la participation de l'utilisateur et de sa famille.

Dans cette perspective, la troisième partie propose une méthodologie d'élaboration du projet individualisé. Celle-ci ne sera effective que grâce à une mobilisation interdisciplinaire des compétences professionnelles. Enfin, il faut définir un programme d'action privilégiant le développement de partenariats et de réseaux.

# 1 L'ETABLISSEMENT PRIVILEGIE UNE CULTURE DE PROTECTION

## 1.1 L'IME «Le Nid Basque»

Penser conduire une évolution de l'offre de service de l'établissement n'est pas envisageable en faisant abstraction de son histoire et des perspectives émergentes. Pour tenter de comprendre le fonctionnement de l'IME et les questions qui s'y rattachent, il convient de le présenter dans son contexte général, son positionnement dans le secteur du médico-social, et son environnement économique.

### 1.1.1 L'Association

L'IME «Le Nid Basque», établissement dans lequel je travaille depuis six ans comme chef de service éducatif et remplaçant du directeur, est un établissement géré par l'Association du même nom. Il est situé dans des locaux ayant appartenu à l'origine à la Congrégation romaine des Dominicaines. Depuis octobre 1965, l'Association «Le Nid Basque» gère l'établissement créé en 1954, à la suite d'un legs reçu par la Congrégation, laquelle s'était engagée en contrepartie à s'occuper d'un enfant des donateurs. L'éthique chrétienne a accompagné le développement des valeurs et des missions de l'association, dans le respect de celles du service public.

L'association a initié ses activités autour d'une Maison d'Enfants à Caractère Social, dirigée par une religieuse. C'est aujourd'hui un Institut Médico-Educatif, au titre des annexes XXIV du décret du 9 mars 1956, modifié par le décret du 27 octobre 1989<sup>1</sup>. Il est toujours le seul établissement de l'association. Implanté sur la commune d'Anglet, il bénéficie d'une position géographique privilégiée en bord de plage et est très bien desservi par les transports urbains.

### 1.1.2 Caractéristiques de l'établissement

Elles sont précisées dans l'arrêté préfectoral du 28 novembre 2000 ; le procès verbal de conformité du 05 avril 2001 stipule que *« l'IME «Le Nid Basque» est autorisé à fonctionner au titre des annexes XXIV du décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 pour accueillir, en IME 60 enfants et adolescents de 6 à 18 ans, déficients intellectuels moyens et légers dans le cadre d'un internat de 20 places et d'un semi-internat de 40 places et en SESSAD, 15 jeunes de 6 à 20 ans déficients intellectuels légers. »*

---

<sup>1</sup> Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 remplaçant les annexes XXIV, XXIV bis et XXIV ter au décret du 9 mars 1956, fixant les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés.

A ce jour l'établissement comprend:

- Une section d'éducation générale et de soins spécialisés pour enfants déficients intellectuels légers et moyens, âgés de 6 à 13 ans (30 places) appelée encore Institut Médico-pédagogique (IMP)
- Une section d'initiation de première formation professionnelle pour adolescents déficients intellectuels moyens et légers, âgés de 14 à 18 ans (30 places) appelée Institut Médico-professionnel (IMPRO)
- Un service de soins et d'éducation spécialisée à domicile, pour jeunes déficients intellectuels légers, âgés de 6 à 20 ans ( 15 places ), SESSAD.
- Un réseau d'insertion sociale (RIS), service gratuit auprès des jeunes majeurs en attente de place en Centre d'Aide par le travail (CAT). Aucun prix de journée ou dotation globale n'est affecté à ce service.

Les enfants sont accueillis principalement en externat (2/3). 85% d'entre eux sont domiciliés en Pays Basque, les autres habitent dans un département limitrophe.

Ils bénéficient d'une éducation spécialisée, d'une scolarisation adaptée, et de soins rééducatifs et thérapeutiques. (cf. annexe 1, Le plateau technique institutionnel)

### **1.1.3 L'IME dans le tissu économique**

Le développement économique de la ville où est implanté l'établissement et plus largement celui du Pays Basque, repose sur un tissu principalement constitué de P.M.E. Le secteur secondaire y est faible (17,9% de l'activité économique) et le secteur tertiaire très développé : commerces, hôtellerie, restauration et immobilier (80% de l'activité) L'économie est fortement dépendante du développement touristique.

L'établissement emploie 41 salariés soit 31,75 équivalent temps plein, répartis en quatre grands secteurs : administratif, éducatif technique social, paramédical, services généraux.

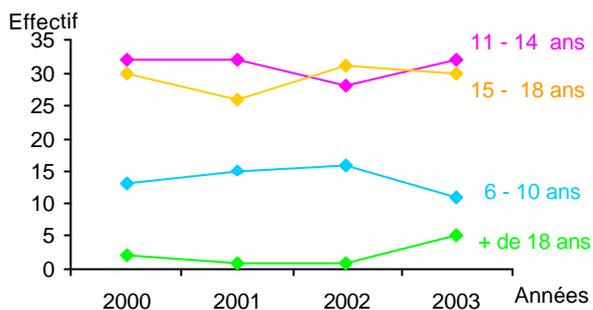
L'établissement est sous contrat simple avec l'Éducation Nationale. A ce titre, il bénéficie de cinq postes d'enseignants (cf. annexe 2, Le plateau technique du personnel)

### **1.1.4 Public accueilli**

A) L'évolution de la population

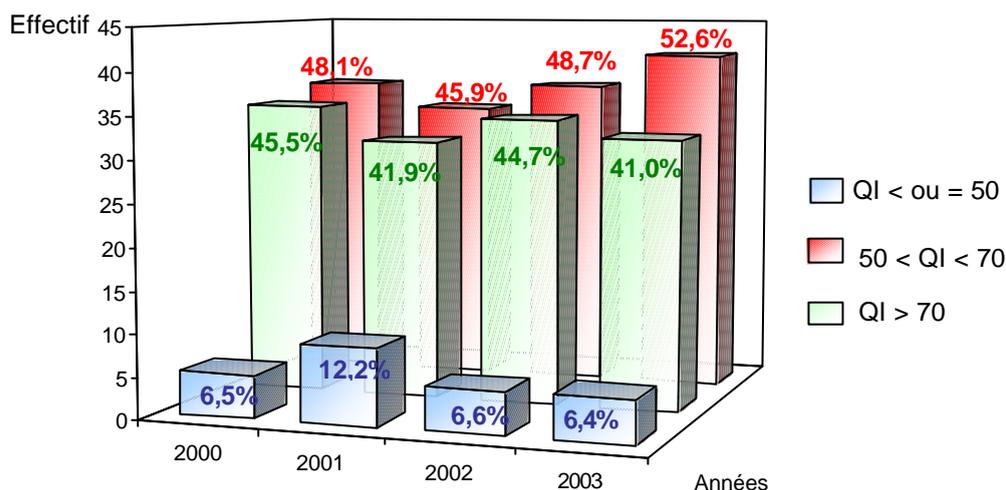
Agréé pour accueillir une population de déficients intellectuels légers et moyens de 6 à 20 ans, on constate, au cours des quatre dernières années, une évolution dans les tranches d'âge formant les effectifs. L'établissement accueille actuellement :

- Une majorité de jeunes entre 11 et 18 ans pour un effectif quasi constant depuis 4 ans, de 78 jeunes en 2003. (cf. graphique 1). Les politiques d'intégration de l'Éducation Nationale étant efficaces pour la tranche d'âge des 6-12 ans, l'établissement a donc un réel problème de recrutement de ces enfants.



Graphique 1 : Répartition par âge de l'effectif du «Nid Basque» de 2000 à 2003 (état au 30 novembre 2003)

- Des jeunes de moins en moins déficients mais présentant des troubles sociaux éducatifs comportementaux liés à leur situation sociale ; en 2003, 41% d'entre eux ne présentent aucune déficience (QI>70), 53% ont une déficience intellectuelle légère (50<QI<70) et 6,4% une déficience moyenne (QI<ou=50), comme illustré au graphique 2.



Graphique 2 : QI des élèves du «Nid Basque» (état au 30 novembre 2003)

- Des jeunes ayant un parcours institutionnel : 1/3 des jeunes ont un parcours de type accueil en MECS, en famille d'accueil ou bénéficient d'une AEMO ou d'une AED.

## B) Caractéristiques et besoins

Chez les jeunes accueillis au «Nid Basque», nous constatons des traits communs liés à une déficience intellectuelle légère ou à une efficacité normale faible, associés à des troubles du comportement :

- Troubles cognitifs, avec des difficultés plus ou moins importantes de conceptualisation, d'abstraction, d'accès à la symbolisation, entraînant des difficultés d'apprentissage ;

- Troubles du langage ou/et du développement moteur ;
- Troubles affectifs : instabilité, réactions coléreuses face à l'échec ; intolérance à la frustration, ou au contraire inhibition, passivité, inertie, conformisme ;
- Déficit général pour appréhender le monde, s'adapter au contexte, comprendre l'environnement, s'accompagnant de difficultés de socialisation et d'autonomie ;
- Auto-estime négative, difficulté à se percevoir comme détenteurs de savoir et de savoir-faire, ils se reconnaissent rarement comme ayant un point de vue intéressant ;

A ceci s'ajoute une souffrance, due à la conscience qu'ils ont de leurs difficultés, souvent augmentée par un refus des parents à reconnaître leur handicap ou a contrario à trop l'accentuer et par les réactions parfois moqueuses, souvent rejetantes de leur environnement. La culpabilité des familles sur ce qu'il leur semble n'avoir pas réussi dans leur mission éducative, peut aussi aboutir à un maintien de l'enfant dans un cocon protecteur, engendrant des conduites de dépendance.

De ce fait, les besoins des jeunes concernent l'apprentissage adapté de savoir théorique, en prise directe avec la réalité, ainsi que de savoir-faire et savoir être. Pour réussir leur insertion professionnelle et augmenter leur participation citoyenne, les actions de l'établissement doivent permettre le développement de compétences autour de :

- Savoir : la compétence supposant l'existence de savoir, les jeunes sont souvent pénalisés par des acquis scolaires insuffisants.
- Savoir-faire afin de développer les gestes et aptitudes professionnelles : habiletés motrices et physiques, vitesse d'exécution, qualité du travail, autonomie, prise d'initiatives, constance, endurance.
- Compétences sociales : elles présument d'une progression vers la maturité ; le développement des savoir-être doit être consolidé en permanence : autonomie (déplacement, logement, gestion du budget), comportements relationnels appropriés à une intégration au sein de la société ( avoir des amis, entretenir des relations intimes, savoir travailler en collaboration avec d'autres, être respectueux des autres, avoir un comportement affirmé)

D'autre part, pour d'acquérir une image positive d'eux-mêmes ils ont aussi besoin de revalorisation, car ils véhiculent un fort sentiment d'échec. Le manque de confiance en soi peut être source de dévalorisation, d'inhibition, et donc d'incompétence. Les actions de l'établissement doivent permettre :

- D'avoir des attentes positives à l'égard des usagers et de leurs familles, de croire aux capacités des jeunes en devenir ; Mobiliser des ressources chez les jeunes suppose que l'adulte ait confiance tant dans l'existence de ces ressources que dans la capacité à les utiliser et à les faire évoluer.
- De montrer l'exemple, car l'imitation est un des plus puissants mécanismes d'apprentissage connus.

- De rechercher la compensation des handicaps en proposant l'apprentissage de stratégies de compensation.
- De favoriser l'insertion et la participation sociale : chacun des jeunes doit se voir offrir la possibilité d'une vie aussi normale que possible.
- D'accompagner les parents à faire le deuil de l'enfant idéal et à reconnaître ses réelles potentialités.

## **1.2 L'insertion en milieu ordinaire insuffisamment développé**

La mission principale de l'établissement est d'accompagner les jeunes en situation de handicap vers une insertion en milieu ordinaire. L'objectif est de leur assurer le maximum d'autonomie en rapport avec leurs potentialités.

Même si l'intégration scolaire, l'insertion sociale, l'insertion professionnelle sont des éléments forts inscrits dans le projet d'établissement, dans les faits, les pratiques professionnelles ne favorisent pas suffisamment ces dimensions.

### **1.2.1 L'objectif d'intégration scolaire**

A) La réintégration scolaire n'est pas une priorité de l'établissement

La loi d'orientation du 30 juin 1975 dans son article 1 précise que *«...l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie »*<sup>2</sup>. La loi affirme clairement le droit des enfants et adolescents handicapés à bénéficier prioritairement d'une scolarité en milieu ordinaire.

Le soutien à l'intégration scolaire se développe de plus en plus dans notre établissement, en référence au titre VII des annexes XXIV qui organise les Services d'Éducation Spéciale et de Soins à domicile (SESSAD) et leur confie explicitement une mission de soutien à l'intégration scolaire.

La circulaire du 30 octobre 1989<sup>3</sup> le complète en confortant la mission d'intégration du SESSAD et en insistant sur la complémentarité des équipes : *« [...] une coopération doit donc s'engager entre les enseignants et les personnels spécialisés, respectant les responsabilités, les compétences et l'indépendance de chacun [...] »* et la complémentarité

---

<sup>2</sup> Loi n° 75-534 du 30 juin 1975, Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées publiée au J.O. des 30 juin et 1<sup>er</sup> juillet 1975 p. 6596 et rectificatif J.O. du 18 juillet 1975.

<sup>3</sup> Circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989 du Ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection Sociale.

des lieux « *tant pour la dispense de soins que pour les rencontres interdisciplinaires de synthèse[...]* »

Les personnels de notre service SESSAD (éducateurs, enseignants spécialisés) sont en lien avec les enseignants des classes ordinaires. Les projets sont individualisés et soutiennent l'intégration en milieu scolaire.

Ce service accueille principalement des jeunes de l'extérieur, n'ayant jamais bénéficié de prise en charge en établissement spécialisé.

Alors que l'établissement est doté d'un SESSAD qui pourrait accompagner la réintégration scolaire des jeunes accueillis dans notre établissement, la question d'un retour de ces jeunes dans les classes ordinaires se pose rarement.

La loi de 75<sup>4</sup> a été efficace dans la scolarisation des enfants handicapés en ouvrant des écoles dans les établissements spécialisés, sous le contrôle pédagogique de l'Éducation Nationale. Dans notre établissement, des enseignants spécialisés ont succédé à des éducateurs scolaires sans formation pédagogique spécifique, ce qui a permis le développement des capacités cognitives des enfants accueillis.

Par contre, dans les faits, cette loi n'a pas été favorable au maintien des enfants en situation de handicap, dans le milieu scolaire ordinaire. Elle a institué l'exclusion d'enfants, certes en difficulté d'apprentissage de savoir, mais capables de développer des compétences sociales suffisantes pour leur permettre de vivre en milieu ordinaire.

De ce fait les professionnels du «Nid Basque» pensent qu'il est nécessaire pour le public accueilli de pouvoir se ressourcer hors de l'institution scolaire, car ces jeunes, exclus du système scolaire, ont un lourd passé d'échec et un sentiment de dévalorisation.

A l'IMP, les prises en charge sont donc construites dans une logique de réparation autour du développement de savoir (compétences scolaires), mais, lorsqu'un à deux ans plus tard, certains parents demandent une réintégration scolaire, celle-ci est mal comprise par le personnel, voyant là un danger pour l'enfant qui n'aurait pas selon eux les compétences scolaires nécessaires.

Mais, est-ce l'objectif principal d'une intégration scolaire ?

En comparant les jeunes inscrits dans notre IME à ceux scolarisés dans les classes d'intégration, nous constatons qu'il n'y a pas de différence dans les performances scolaires. Parfois les jeunes de l'établissement ont des compétences supérieures.

Cependant, je pense que l'intégration est avant tout une intégration sociale, permettant aux jeunes d'accumuler des avantages essentiellement au niveau de leur socialisation. Or, à l'IMP, l'offre de service ne s'appuie pas suffisamment sur les potentialités des jeunes, notamment sur leur capacité à développer des compétences dans les savoir-être.

---

<sup>4</sup> Loi n°75-534 option précitée n° 3

B) L'établissement ne favorise pas le développement de savoir-être

Force est de constater que les jeunes arrivant directement du milieu scolaire ordinaire, ont eux, généralement appris la distance nécessaire et les formes de respect envers les adultes : ils ont appris le vouvoiement et l'utilisation des termes « monsieur » et « madame », par exemple. D'autre part, habitués à fonctionner en grand groupe ils ont acquis un certain nombre de règles : respect des horaires et des moments de silence, calme dans les déplacements, évitement des bousculades, ce qui souvent n'est pas le cas de ceux qui ont un long parcours institutionnel protégé.

Dans notre établissement, les usagers sont habitués à des relations plutôt conviviales et parfois trop familières avec les adultes. Ceci peut créer des difficultés dans la vie sociale et professionnelle, notamment en stage en entreprise. De même, les adultes, entre eux adoptent parfois les mêmes attitudes.

Les professionnels ne favorisent pas suffisamment le développement des compétences sociales par l'apprentissage de comportements adaptés. Ils ne montrent pas l'exemple, alors que l'imitation est un mécanisme important de l'apprentissage.

Ayant été habitués à travailler avec des enfants de 6 à 10 ans, les intervenants de l'IMP ont des difficultés à prendre en compte l'évolution en âge de la population ; Ils continuent par exemple à les appeler « les petits » et adoptent des attitudes protectrices ne favorisant pas leur autonomie.

Comme nous le verrons plus loin, à l'IMPRO, l'accroissement du nombre de stages en entreprise a été l'occasion de réviser nos comportements. En effet, les maîtres de stage nous interpellaient régulièrement sur les excès de familiarité présentés par les usagers de notre IME.

Si ces attitudes persistent au service IMP, les intervenants de l'IMPRO et du SESSAD ont, en majorité, changé leurs attitudes en instaurant une certaine distance avec les jeunes et en exigeant des comportements en lien avec ceux du milieu scolaire ordinaire et des entreprises.

Les attitudes de protection d'une partie du personnel, peuvent engendrer une perte de rigueur et de stimulation. Il existe encore une grande proximité entre les personnes que ce soit les jeunes ou certains intervenants. Patrick Lefèvre explique que « *le poids des traditions et les rites institutionnels s'imposent à tous les acteurs qui vivent souvent dans la plus grande proximité* »<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> LEFEVRE P. *Guide de la fonction de directeur d'établissement social et médico-social*. Paris : Dunod, 2000. 305 p.

Sans nier les bénéfices retirés par les jeunes du travail de proximité proposé dans l'établissement, ni le travail de socialisation mis en œuvre par les professionnels, il convient d'établir un juste milieu entre une nécessaire convivialité et l'apprentissage de la vie sociale.

### **1.2.2 L'objectif d'insertion professionnelle en milieu ordinaire**

La loi de 75<sup>6</sup> est également le pilier de la législation concernant la formation professionnelle et l'accès au travail des personnes en situation de handicap.

Elle crée notamment dans chaque département, une Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel (COTOREP), chargée d'orienter les personnes en situation de handicap : adultes et jeunes de plus de 16 ans, salariés, en contrat de formation.

Ce texte atteste de la volonté des politiques publiques de dépasser la logique de placement et de réparation pour s'engager sur le chemin de l'insertion des jeunes en situation de handicap dans la cité.

L'objectif de l'insertion professionnelle en milieu ordinaire est clairement énoncé dans le projet d'établissement. A défaut l'établissement propose une orientation en milieu de travail protégé, en centre d'aide par le travail (CAT). Cette insertion s'accompagne de l'autonomie la plus large possible.

La question de l'insertion professionnelle en milieu ordinaire apparaît pour la première fois à l'IMPRO. A l'IMP, les jeunes sont pris en charge sans que la question de leur devenir soit posée. D'autre part, l'offre de service, concentrée sur le développement de savoir, ne favorise pas l'épanouissement des savoir-faire et des savoir être.

A) La culture de protection : une prise en charge, au présent, enfermante

Les intervenants de l'IMP prennent en charge les enfants dans le temps présent. Pendant deux ou trois ans, le temps semble s'arrêter, ils ont peu le souci de « l'après ». La question de leur devenir ne se pose pas. Ces pratiques figées sont en lien avec la culture de protection. Protéger un enfant, c'est tendre à le faire vivre au présent, sans travailler sur son devenir, sur la promotion de sa vie future.

D'autre part, l'évaluation du potentiel des jeunes susceptibles de passer du service IMP au service IMPRO, n'est pas liée à des critères définis et objectivés. Cette décision repose trop souvent sur des représentations, des stéréotypes, sur l'influence des dernières informations reçues.

---

<sup>6</sup> Loi n° 75-534 option précitée n° 3

B) La dimension de trajectoire dans le parcours du jeune est peu développée

L'absence de lien entre le service IMP et IMPRO ne favorise pas le développement des compétences des jeunes, notamment en ce qui concerne les compétences pratiques (gestes et aptitudes professionnelles) et les compétences sociales. Les prestations de l'IMP ne préparent pas à celles de l'IMPRO, cette absence d'articulation peut entraîner des difficultés au moment du passage. Il me semble que connaître les actions de l'IMPRO ainsi que les compétences à acquérir pour y accéder, permettraient d'adapter l'action éducative, pédagogique et thérapeutique et d'éviter d'éventuelles ruptures au moment du passage.

Les intervenants des deux services sont, en majorité, différents et fonctionnent de manière autonome. Ils ont une vague idée de ce que propose l'autre service sans toutefois pouvoir relier ce travail aux propres objectifs de leur service.

Chacun ayant une vocation différente l'une à visée scolaire l'autre à visée professionnelle, certains professionnels évoquent l'inutilité de passerelle entre l'IMP et l'IMPRO.

L'institution paraît alors morcelée, entraînant une difficulté à retrouver le sens de l'action dans les liens entre les différents services.

La question de l'insertion sociale se pose donc pour la première fois à l'IMPRO. Elle est considérée principalement par les intervenants de l'IMPRO et ceux du SESSAD.

C) Une recherche d'insertion par la mutualisation

A l'IMPRO les jeunes sont répartis sur trois ateliers techniques (bois peinture, cuisine et entretien du linge qui correspondent aux compétences des trois éducateurs techniques). Or ils souhaitent parfois faire un autre choix de métier (entretien des espaces verts, vente, mécanique, coiffure...etc.) ; ainsi, les projets professionnels des usagers se diversifient de plus en plus, sans lien avec le plateau technique que nous proposons.

Depuis deux ans, nous avons mis en place une structure appelée Lan Bidea (Le Chemin du Travail en langue basque), en lien avec deux autres établissements spécialisés : ce service permet de répondre à la diversification des aspirations des jeunes. Il mutualise les ateliers techniques des différents IMPRO et s'accompagne d'une inscription du jeune dans une classe spéciale au sein d'un centre de formation d'apprentis (CFA), deux jours par semaine. La mutualisation de ces plateaux permet de s'initier au métier choisi (les jeunes sont affectés à l'atelier le mieux adapté d'un IMPRO). L'IMPRO de notre établissement assure, dans le cadre de ce service, une préformation en ETC (employé technique de collectivité).

Ce module de préparation à la formation qualifiante, d'une durée d'un an, est financé par les établissements spécialisés dont sont issus les jeunes et par l'Association de Gestion des Fonds pour l'Insertion des Personnes handicapées (l'AGEFIPH)

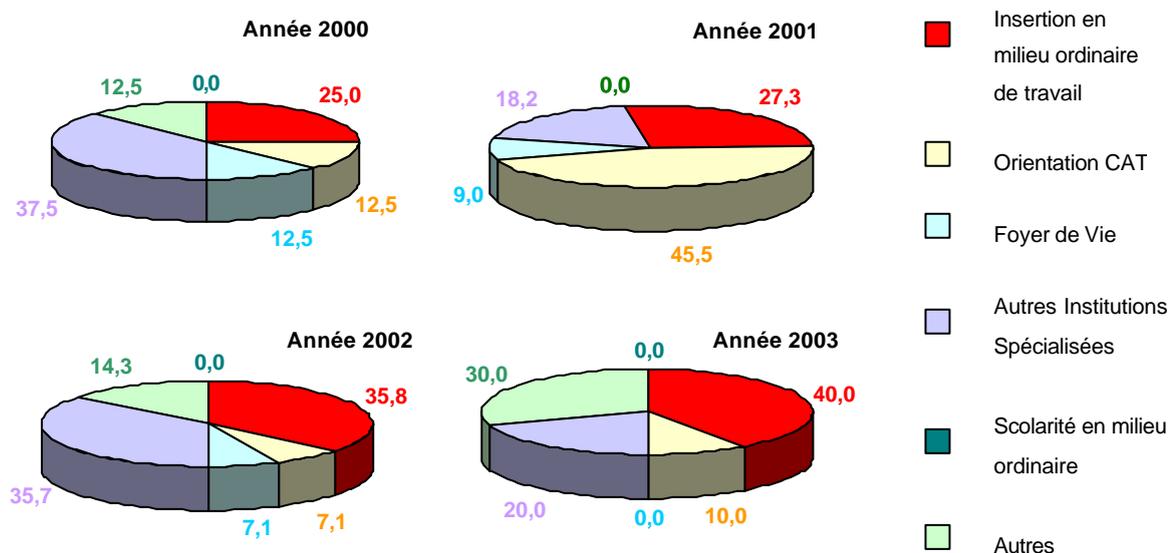
Cette formule me semble pouvoir permettre l'évaluation des aptitudes du stagiaire à s'insérer dans le monde du travail en milieu ordinaire (vérifier les compétences pratiques et

théoriques, et l'intérêt pour le métier identifié). Elle permet de passer, du souhait du jeune au projet, à partir d'une prise en compte du champ des possibles, en fonction des potentialités. Cependant, ce service est ouvert uniquement à ceux ayant le potentiel pour accéder à une formation qualifiante et est limité en place. Trois ou quatre jeunes de l'établissement y ont accès, chaque année, après deux ou trois ans de parcours à l'IMPRO. Il s'agit en majorité de jeunes choisissant un métier en lien avec la pré formation ETC que nous dispensons ; en réalité, ils restent donc dans nos ateliers.

Les autres sont obligés de s'inscrire dans les ateliers proposés par l'IMPRO même si cela ne correspond pas à leurs choix : par exemple, des garçons effectuent des travaux d'entretien du linge et de couture alors que cela ne les intéresse pas, mais aussi certains sont uniquement inscrits dans un atelier peinture alors qu'ils y sont réfractaires et que ces ateliers ne leur permettront pas d'acquérir des compétences qui leur seront utiles plus tard. Il y a donc une inadéquation des compétences travaillées en atelier pour préparer et favoriser leur insertion professionnelle. Des progrès restent donc encore à faire dans la prise en compte de leurs aspirations.

Néanmoins après quelques années passées au service IMPRO, certains jeunes négocient un contrat d'apprentissage adapté ou un emploi protégé en milieu ordinaire de travail, avec le soutien de notre service SESSAD.

Comme le montre le graphique 3, le pourcentage des entrées dans la vie active en milieu ordinaire est en progression constante et celui des orientations en CAT en diminution, preuve que l'établissement tend de plus en plus vers son objectif. Il reste néanmoins à favoriser l'insertion en milieu scolaire ordinaire, à ce jour inexistant.



Graphique 3 : Situation des élèves sortants du « Nid Basque ». 2000-2003

Dans les faits, cette dynamique se développe lentement, notamment dans le service IMPRO et SESSAD, en lien avec l'évolution de la population, même si l'offre de service peut être encore améliorée. Le service IMP reste encore dans une logique de protection. L'établissement le «Nid Basque» est performant dans l'accueil des jeunes, dans leur protection et leur réassurance. Il est moins performant en ce qui concerne la promotion, le développement de savoir-faire et des savoir être en lien avec les exigences du milieu ordinaire. Ce que nous savons moins bien faire c'est accompagner ces jeunes à sortir du Nid, « sans qu'ils en tombent lourdement », les préparer à l'insertion dans la société ordinaire et favoriser cette insertion, le plus tôt possible, en tenant compte des potentialités de chacun.

### **1.2.3 Les positionnements des professionnels ne favorisent pas l'objectif d'insertion**

#### **A) Les pratiques institutionnelles en lien avec l'histoire de l'établissement**

Il y a peu, l'enfant entrait dans l'établissement à six ans et en sortait à dix-huit ans : il y effectuait un long parcours ; à sa sortie, il avait une place en milieu protégé, centre d'aide par le travail (CAT) et à défaut en foyer occupationnel. Ce parcours s'explique par l'histoire du «Nid Basque» : Les fondatrices étaient des religieuses, elles avaient pour mission d'accueillir, de garder et de protéger les enfants en difficulté.

Les pratiques professionnelles restent encore partiellement ancrées dans un processus fondé sur la relation d'aide, de soins, d'assistance, de réparation, à l'image des fondatrices et ne tendent pas à optimiser les compétences sociales et les habiletés professionnelles ; L'habitude de considérer l'aspect déficience, le pathologique a amené à perdre les repères par rapport à la réalité des jeunes d'un même groupe d'âge, faute de référentiels comme base de comparaison entre les capacités et les attentes des adolescents.

#### **B) La difficulté à accepter un regard extérieur évaluatif**

Les professionnels protègent leurs propres pratiques : ils n'encouragent pas la réintégration en milieu scolaire ordinaire et freinent encore, pour certains, l'insertion professionnelle en entreprises ou l'inscription dans les ateliers des autres IMPRO (structure Lan Bidea)

Cela peut s'apparenter à une crainte d'un regard extérieur qui évalue les prestations et résultats obtenus dans l'IME. C'est pourquoi, à mon sens les jeunes sont gardés le plus possible dans la filière institutionnelle. Cela ressemble à un réflexe de repli sur soi, de défense de l'institution et de leur outil de travail.

#### **C) L'ancienneté du personnel**

La moyenne d'âge du personnel est de 46,45 ans. Les personnes de plus de 50 ans représentent 36,95% de l'ensemble du personnel, dont 35,3% ont plus de 55 ans.

L'ancienneté moyenne est de 16,02 ans : 32,6% ont plus de 20 ans d'ancienneté et 41,3% ont une ancienneté comprise entre 10 et 20 ans. (cf. annexe 3. Personnel : âge et ancienneté)

Il s'agit majoritairement de personnes, pour qui la présence dans l'établissement constitue un premier poste. Un certain nombre est entré sans diplôme et a bénéficié d'une formation continue qualifiante. Quelques-uns n'ont pas de diplôme correspondant à leur fonction.

Ayant une histoire commune renforcée annuellement par des séjours jusqu'à il y a peu, dans des camps de trois semaines avec les usagers, ils ont construit ensemble une culture sans référence extérieure.

### **1.3 Le fonctionnement cloisonné de l'établissement**

#### **1.3.1 Les prestations proposées sont standardisées et systématiques :**

L'IME organise une prise en charge basée sur :

- Des actions éducatives, reposant sur des activités d'apprentissage de l'autonomie, de socialisation, des activités physiques, artistiques, des ateliers techniques et de préapprentissage.
- Des actions pédagogiques portant sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et des activités d'éveil.
- Des actions thérapeutiques axées sur des rééducations en psychomotricité, en orthophonie, un soutien psychologique, des thérapies du langage, du corps.

Les obstacles principaux à la qualité des prestations proposées tiennent au fait que ces actions sont insuffisamment différenciées en fonction des besoins et attentes de chaque jeune.

D'autre part le fonctionnement cloisonné des équipes ne permet pas la cohérence des pratiques autour du projet individualisé.

A) Le jeune doit entrer dans un dispositif quasi standardisé

L'organisation prime sur les besoins des jeunes : la question est de savoir comment elle peut s'assouplir pour répondre aux besoins individuels.

La loi du 2 janvier 2002 indique dans son article 7, section 2, que doit être assurée dans l'établissement « *une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité (de la personne) favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé..* »<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Loi n° 2002-2 du 02 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, publiée au J.O. n° 2 du 03 janvier 2002 p.124

Les prestations de l'établissement sont standardisées et systématiques : Elles se déroulent alternativement sur des mi-temps classe et atelier éducatif ou pré professionnel pour les adolescents, entrecoupés par des prises en charge thérapeutiques ou rééducatives.

Le jeune doit donc entrer dans ce dispositif, et s'adapter aux attentes de l'institution. Les comportements de ceux qui ne se plient pas à ce cadre sont stigmatisés par l'équipe. Du fait de l'évolution de la population, les intervenants se trouvent face à des jeunes plus efficaces, moins conformistes, plus réactifs (remise en cause des règles établies, opposition, agressivité...) qui interrogent le sens de l'action, parfois de manière bruyante. Ils sont signalés comme incapables de s'inscrire dans ce dispositif, de suivre, d'intégrer et répondre aux exigences posées.

Au service IMP, l'organisation est planifiée à partir de groupes d'âge et ne décline pas d'objectifs personnalisés. Les acquisitions en amont ne sont pas valorisées : un jeune ayant plus de potentiel scolaire ou/et pratique, est dans le même groupe qu'un autre ayant plus de difficultés. Elle tient peu compte de la position du jeune comme sujet : ce qu'il pense, ce qu'il veut devenir.

Dans la mise en œuvre des prestations, le fonctionnement de l'organisation prévaut sur les besoins particuliers ; un jeune participe plusieurs fois à un atelier éducatif déterminé, même si cela ne correspond pas à ses besoins et à ses attentes. S'il exprime son désaccord ou s'il souhaite plus de temps de classe pour améliorer son savoir, on lui signifie son appartenance au groupe et la nécessité de faire comme les autres.

Au service IMPRO, comme nous l'avons déjà dit, nous avons mis en place pour certains, des actions innovantes. Mais la grande majorité doit s'inscrire dans des ateliers sans concordance avec leurs attentes. Ce fonctionnement ne permet pas d'éprouver les potentialités théoriques et pratiques du jeune à partir de son intérêt pour un métier choisi. Tant qu'il n'a pas expérimenté ce métier, il est maintenu dans des perceptions erronées du métier ce qui le laisse parfois dans l'illusion d'un emploi possible pour lui dans cette branche. Pour remédier à cela, nous développons de plus en plus des stages en entreprise, mais le temps consacré à cette immersion dans le monde du travail est insuffisant : il s'agit de deux à trois semaines par an et par personne.

Pour la grande majorité des jeunes accueillis dans l'établissement, ces prises en charge indifférenciées ont pour effet de ne pas répondre aux besoins individuels.

B) Le contrat pédagogique éducatif thérapeutique individuel : derrière les mots, un manque de perspective

L'enfant entrant à l'IME est affilié à un groupe en fonction de son âge. Six semaines permettent à chaque intervenant de procéder à un bilan. Ensuite, l'équipe se réunit : chacun fait un compte rendu et propose une prise en charge, formalisée par un contrat pédagogique

éducatif thérapeutique individuel (CPETI). Ce document est écrit par l'éducateur référent à partir des objectifs dégagés par chaque professionnel lors de la réunion de projet.

Cette procédure répond à l'article 9 des annexes XXIV<sup>8</sup> selon lequel :

*« L'ensemble du personnel participe (à la prise en charge) dans le cadre d'un projet pédagogique éducatif et thérapeutique individualisé. Le directeur [...] en assure la cohérence et la responsabilité d'ensemble. »*

Le CPETI, signé, à chaque début d'année scolaire à la fois par le jeune, sa famille et l'éducateur référent représentant l'établissement, devrait déterminer un objectif commun, l'axe prioritaire, pour l'année, ainsi que des objectifs particuliers à chaque prestation et leurs modalités de mise en œuvre.

Les annexes XXIV<sup>9</sup> et plus récemment, la loi du 2 janvier 2002 dans son article premier, précise que *« l'action sociale et médico-sociale [...] repose sur une évaluation continue des besoins et attentes des personnes handicapées »*.<sup>10</sup>

Dans les faits, si les besoins sont repérés par chacun des professionnels, l'objectif commun est très difficile à dégager car chaque intervenant a tendance à penser que sa prise en charge est prioritaire.

D'autre part le projet n'explique ni les raisons de l'orientation ni les points forts et les points faibles du jeune. Il ne prévoit donc pas de manière très précise les actions à mettre en place. Il n'est pas évalué régulièrement par l'éducateur référent qui en est le garant. Il ne mobilise pas le jeune pour qu'il soit acteur de son propre projet de vie.

C) L'absence d'évaluation des actions renforce la culture de protection

Une réunion de synthèse est organisée une fois par an, pendant une heure, en présence du bénéficiaire, de sa famille et des intervenants concernés. En pratique, chacun lit son compte rendu quelquefois très technique, peu compréhensible pour les parents voire pour les autres membres de l'équipe, bien souvent étayé des derniers événements, en lien avec le comportement, rarement sur les savoir-faire. Cette réunion ne permet pas l'échange de points de vue. Les actions réalisées ne sont pas évaluées par rapport à celles prévues. D'autre part, en fin de réunion, il reste très peu de temps pour faire des propositions de réajustement et débattre de leur faisabilité. Sauf exception, il n'y a pas non plus en cours d'année de réunions permettant des actions rectificatives.

---

<sup>8</sup> option précitée n° 1 p. 3

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> option précitée n° 7 p. 15

### **1.3.2 Les prises en charge standardisées ne répondent pas à l'évolution de la population**

L'évolution des potentialités des jeunes et l'apparition de troubles du comportement nécessitent des prestations proposées à partir des intérêts de chacun ainsi que des actions en lien avec l'environnement.

Mais dans l'établissement, l'écueil est toujours légitimé par les difficultés des jeunes qui refusent de s'inscrire dans le dispositif ; Cela se traduit par la mise à la porte de la classe ou de l'atelier ; on explique les difficultés comportementales ou relationnelles du jeune par son incapacité à s'adapter ; on invoque les autres pour justifier la nécessité de l'éloigner.

Au service IMPRO, l'accueil de ces jeunes est effectif depuis environ six ans. Les professionnels se sont trouvés, dans un premier temps, démunis face à leurs comportements ; mais, progressivement, nous avons accompagné la mise en place d'actions innovantes, de prises en charge individuelles, même si des progrès restent à faire : Nous avons commencé à adapter les contenus des différentes prestations (classe, ateliers éducatifs et techniques) pour répondre aux besoins et aux intérêts des usagers. Comme nous le verrons plus loin, nous avons également développé des partenariats avec des associations extérieures.

Au service IMP, les jeunes arrivés plus récemment, inquiètent beaucoup les professionnels car ils ne savent pas comment les aborder. L'élévation de l'âge à l'entrée à l'IMP a aussi des incidences sur les pratiques professionnelles. Des difficultés apparaissent pour les personnes qui ont toujours travaillé avec les petits. Certaines ont du mal à se positionner vis à vis de ces pré-adolescents. Leur difficulté à les accompagner se traduit par l'interpellation fréquente de la direction pour intervenir à l'occasion des conflits entre usagers ou de réactions agressives de ces derniers envers les adultes.

### **1.3.3 Un fonctionnement cloisonné de l'équipe**

Nous constatons une absence de logique dans le programme proposé au jeune, entre la classe, l'atelier éducatif pré professionnel et les stages en entreprise, entraînant des incohérences dans le projet individuel. Les actions mises en place ne génèrent pas de sens commun autour des besoins du jeune.

Il passe successivement d'une prise en charge à une autre, sans coordination. Les changements ne reposent pas sur des critères objectifs. Cela entraîne un non-respect des engagements pris envers le jeune et ses parents.

Cela s'explique par les divergences des différentes catégories professionnelles concernant les priorités dans les actions à mettre en œuvre. Ce ne sont pas les besoins de l'utilisateur qui priment mais le souci de faire prévaloir une intervention, par rapport à une autre.

L'absence d'outil commun pour élaborer le projet permet à chacun d'organiser sa médiation de manière autonome, sans qu'il soit fait état d'objectif commun et de priorités. Les objectifs

particuliers n'apparaissent pas toujours et même si les professionnels les ont déterminés, ils ne sont pas inscrits sur le document. Ce flou permet de rester dans le présent donc dans une culture de protection : Il n'y a pas de mise en perspective du devenir du jeune.

Néanmoins un point positif doit être signalé : chaque jeune a un référent, garant de son projet, il prend en charge sa préparation, sa rédaction et son suivi. Si les éducateurs référents assument de plus en plus leurs rôles, il subsiste un aspect corporatiste des autres catégories du personnel et la volonté pour quelques-uns d'occuper leur poste à l'identique du travail en libéral.

D'autre part, l'absence d'outil d'évaluation du projet du jeune peut être interprétée également comme une volonté de protection de certains professionnels : ces outils sont, semble-t-il, vécus comme une remise en cause et un contrôle de leurs compétences professionnelles. Ils restent imprégnés de la culture communautaire et caritative du début : la communauté sait ce qui est bon pour le jeune et pour sa famille et n'a pas à justifier ses actions.

Le manque d'outil commun, reconnu et utilisé par tous, entraîne une absence de cohérence des pratiques. Tant que l'établissement ne s'équipe pas d'outil d'évaluation des prestations proposées, les professionnels auront tendance à affirmer leur légitimité en donnant un caractère indispensable à leurs actions.

Les divergences catégorielles renforcent l'attitude de protection des équipes, chaque corporation voulant se protéger de l'influence de l'autre. Néanmoins, l'incohérence des pratiques entraîne une insatisfaction et une démotivation d'une partie des professionnels : ils s'interrogent sur le sens de leurs actions.

Pourtant, l'établissement a un avantage indubitable car il bénéficie d'une équipe pluridisciplinaire dont chacun des membres a des compétences certaines ; Il faut savoir les mettre en valeur et les fédérer en vue de la satisfaction des besoins des usagers.

#### **1.3.4 Le manque de formation au regard de l'évolution des pratiques**

Il n'existe pas de plan de formation du personnel permettant de dégager les orientations en fonction des besoins de l'établissement. Les salariés font part de leurs souhaits ; les critères de recevabilité sont uniquement liés aux possibilités du budget alloué. Le budget formation est utilisé en majorité par les paramédicaux, sur la base du volontariat ; ce groupe représente pourtant une minorité en équivalent temps plein.

Au-delà des positionnements individuels, le problème posé par la formation, telle qu'elle est pensée aujourd'hui, est institutionnel : les formations sont souvent centrées sur des techniques de prise en charge (stage Internet, stage atelier d'écriture, stage relaxation chez l'enfant) et peu sur les problématiques des usagers. Même si l'on parle depuis longtemps de projet individualisé, aucune formation sur les besoins des usagers, ou la connaissance de la population accueillie, n'a été envisagée, alors même que cette dernière a évolué.

D'autre part, l'augmentation du nombre de jeunes en situation familiale précaire, transforme l'intervention des équipes et en même temps la démultiplie (entre parfois une AEMO, un placement et une famille, pour un même jeune). Les intervenants sont peu formés à ces nouvelles pratiques situées en dehors du domaine d'intervention qu'ils se sont construit en interne.

### **1.3.5 Une coordination insuffisante des services**

Le cloisonnement de l'équipe est renforcé, me semble-t-il, par l'absence de cadres hiérarchiques directs pour les catégories des enseignants et des paramédicaux. En effet, le psychiatre n'a pas de responsabilité hiérarchique mais dispose d'une responsabilité thérapeutique. D'autre part, un enseignant est responsable pédagogique mais n'a pas de responsabilité hiérarchique sur ses collègues et de plus il ne bénéficie d'aucune heure de coordination. Le directeur est donc le supérieur hiérarchique de ces deux catégories, sa charge de travail ne lui permet pas d'assumer pleinement son rôle (cf. annexe 4, Organigramme hiérarchique du personnel). Cette faiblesse de l'organisation est accrue par une absence de temps communs entre les différents cadres pour coordonner les différentes équipes et favoriser la cohérence des pratiques. Les relations institutionnelles qui relient chacun des cadres sont celles qu'ils cultivent entre eux. Il n'y a pas de réunion d'équipe de direction formalisée.

## **1.4 Un partenariat encore trop embryonnaire**

Les pratiques professionnelles restent encore empreintes d'une logique de placement qui ne favorise ni la collaboration parentale ni la communication avec l'environnement.

### **1.4.1 Une collaboration parentale insuffisante**

A) La prise en charge intègre peu les facteurs familiaux et environnementaux du jeune. Les professionnels ne tiennent pas compte de l'environnement de l'enfant et découvrent parfois bien tard le poids de l'histoire familiale et sociale sur son parcours. Bien que présenté par l'assistante sociale lors de la première réunion, il se produit une perte d'informations au fil du temps, mais aussi dans le passage d'un service à l'autre. Ne pas regarder l'enfant uniquement à travers son histoire peut avoir un effet bénéfique, cela peut l'aider à se positionner différemment dans ses relations aux autres ; cependant cela peut être préjudiciable lorsque précisément ces faits de son histoire paralysent son évolution.

## B) Une position attentiste des familles

La collaboration parentale reste, encore, insuffisante même si elle a évolué au fil des années et des politiques sociales. L'article 3 du décret du 27 octobre 1989 <sup>11</sup> précise que « *la famille doit être associée autant que possible à l'élaboration du projet individuel pédagogique éducatif et thérapeutique, à sa mise en œuvre, à son suivi régulier et à son évaluation.* »

Nous constatons une absence de participation des parents à l'élaboration du projet ; une fois fait, il est présenté à la famille par l'éducateur référent ou par l'ensemble de l'équipe pour les nouveaux, puis il est signé. Les parents peuvent faire-part de leurs attentes. En pratique, le projet est « ficelé » et la famille l'entérine. En fin d'année, chaque intervenant fait état de ses objectifs de travail et de son bilan. Les parents écoutent passivement. S'ils sont présents physiquement, ils interpellent peu les professionnels et contactent tout aussi peu les intervenants, de leur propre initiative, en dehors de ces temps.

Leur participation est faible de par le manque de lisibilité des prestations offertes mais aussi la prise en charge globale de leur enfant leur permet de moins s'investir. Après avoir été souvent sollicités par l'ancienne école du fait des difficultés de leur enfant, ils sont souvent dans une position attentiste, Au niveau institutionnel, les familles et les délégués des jeunes participent au Conseil de la vie sociale ; ces derniers ont des demandes formulées après une préparation avec les professionnels, mais les parents reçoivent les informations et font peu de suggestions ; ils se mobilisent peu pour jouer un rôle actif dans ce Conseil. Bien qu'il existe une association de parents d'élèves et malgré la bonne volonté de trois ou quatre familles, les soixante et onze autres ne s'investissent pas.

En pratique, l'établissement, à l'image de son nom : le Nid, assure la protection des enfants mais aussi assiste encore trop souvent leurs familles.

Par ailleurs, les parents adoptent une position sur-protectrice envers leurs enfants et sont parfois réfractaires aux actions favorisant l'autonomie de leur enfant : apprentissage de l'usage de moyens de déplacement en transport en commun ou en vélomoteur par exemple. Même si le partenariat avec les familles nous semble de plus en plus primordial pour la réussite du projet du jeune, certains manques apparaissent donc dans notre collaboration avec elles en vue de leur participation au projet et dans leur accompagnement pour l'acceptation d'un renforcement de l'autonomie de leurs enfants.

## C) La logique de placement liée à l'histoire de l'Association

Comme mentionné plus haut, l'établissement reste encore partiellement pénétré de modèles familiaux, voire paternalistes et caritatifs, liées à l'histoire de l'Association.

---

<sup>11</sup> Option précitée n° 1

Les professionnels du « Nid Basque » sont longtemps restés dans une logique plutôt orientée vers la substitution parentale.

La participation parentale étant encore insuffisante : ne s'agit-il pas d'une volonté de protection, liée à l'histoire de l'Association qui se situait dans une logique de placement et de réparation ?

#### **1.4.2 Une communauté avec une communication extérieure insuffisante**

De manière générale, hormis le SESSAD et certains intervenants de l'IMPRO, les rapports avec l'environnement, scolaire, sportif, culturel et professionnel sont peu développés.

Au service IMP, la question de la réintégration en milieu scolaire ordinaire se pose rarement : une fois, entrés dans l'établissement les jeunes y poursuivent leur parcours sans que soit examinée la possibilité de rejoindre une classe d'intégration dans les écoles environnantes.

D'autre part, les professionnels ont tendance à se replier sur eux-mêmes : par exemple les ateliers éducatifs mis en place (terre, travaux manuels, informatique, cuisine...) n'ont pas recours à des ressources et des lieux extérieurs.

Toutefois, une amorce de changement voit le jour: Certains éducateurs développent, par exemple des activités sportives à l'extérieur de l'établissement, avec d'autres adolescents d'établissements spécialisés ou de collègues. Certes, ces activités existent seulement pour un petit groupe d'enfants mais elles favorisent, pour eux, le développement de compétences sociales.

A l'IMPRO, le service est en pleine mutation de par l'évolution de la population, en termes de comportements mais aussi de potentialités. Après une période de doute et d'inquiétude, les professionnels proposent des prestations mieux adaptées par le développement de partenariats avec :

- Les entreprises pour permettre aux jeunes d'effectuer des stages de découverte puis de confirmation de métier.

Il est encore difficile pour l'équipe d'envisager la possibilité de stages dès quatorze ans, car l'acquisition de pré-requis techniques leur paraît au préalable nécessaire. C'est donc, après un parcours de deux ou trois ans dans l'établissement et un passage obligé dans le dispositif interne, que le jeune se verra proposer un début d'insertion par le biais de stages en entreprise, même si les ateliers ne correspondent pas à ses souhaits,

- Les associations caritatives ou culturelles, pour permettre aux jeunes non inscrits dans une insertion professionnelle et en refus de scolarité et de programme établi, de faire des allers retours entre l'établissement et l'association caritative ou culturelle.

Les jeunes quittent l'établissement à 18 ans ou 20 ans, pour ceux qui bénéficient d'un soutien en SESSAD. Si le soutien à l'insertion en milieu ordinaire est nécessaire dès l'élaboration du projet professionnel et pendant le déroulement de la formation, il doit également se poursuivre dès les premières expériences de travail, afin de les accompagner,

une fois le diplôme obtenu, dans l'ajustement de leurs compétences aux exigences du poste proposé par l'entreprise. Or le développement de relations avec les organismes de suivi à la sortie de l'établissement reste très faible et ne permet pas de favoriser le relais.

Pour ceux bénéficiant d'une orientation en milieu protégé en CAT, l'établissement possède le savoir-faire lié à son histoire. Nous avons mis en place un service d'insertion sociale, chargé de les accompagner dans les démarches administratives, et dans la recherche de stages en attendant une entrée en CAT. Par ailleurs, ils sont accueillis un ou deux jours par semaine dans l'IME : L'éducatrice chargée de ce service met en place des actions leur permettant de garder le bénéfice de leurs acquis scolaires et sociaux.

### **1.4.3 Le partenariat est freiné par une méconnaissance de l'environnement**

La méconnaissance de l'environnement juridique, social et économique de l'établissement est liée à un manque d'information et de formation. Ayant plus la pratique d'un intervenant institutionnalisé, avec peu de liens avec l'extérieur, beaucoup de professionnels ont des difficultés à se repérer. La majorité adopte une attitude de repli sur le connu.

A l'IMP, les intervenants ont peu de lien avec l'environnement non seulement par une volonté de protection comme je le dis précédemment, mais encore par une méconnaissance des structures existantes de type scolaire ou culturel.

A l'IMPRO, la dynamique d'insertion professionnelle en milieu ordinaire est freinée par une méconnaissance des compétences nécessaires dans un métier déterminé ainsi qu'une ignorance des possibilités du bassin d'emploi. Les personnels restent bien souvent sur des représentations de métiers qu'ils n'ont pas actualisées.

Au contraire, le personnel participant au service de type SESSAD ou IMPRO a suivi des stages en entreprise et a développé une pratique de partenariat avec les différents acteurs du monde scolaire et professionnel. Il favorise une logique de promotion de la personne et soutient son insertion. Ces professionnels pourront être des personnes ressources dans notre projet d'action.

Le tissu économique local étant riche en entreprises, certains métiers sont accessibles aux usagers, comme ceux du bâtiment, de l'hôtellerie ou de la grande distribution. Des partenariats doivent être recherchés avec ces entreprises pour permettre aux jeunes un plus grand choix de métiers susceptibles de favoriser leur insertion professionnelle.

## **1.5 Problématique**

Au vu de ce qui vient d'être décrit, il me paraît important de retenir trois éléments principaux :

1. La difficulté à mettre en œuvre la mission d'insertion en milieu ordinaire
2. Le fonctionnement cloisonné de l'établissement
3. Un rapport à l'environnement insuffisant, mais en développement

### **1.5.1 La difficulté à mettre en œuvre la mission d'insertion en milieu ordinaire**

Comme pour tous les établissements du médico-social, la mission d'insertion en milieu ordinaire est la mission principale de notre IME : il s'agit d'accompagner des jeunes en situation de handicap vers le milieu ordinaire, qu'il s'agisse d'intégration scolaire ou d'insertion professionnelle et sociale. Notre service SESSAD soutient des intégrations scolaires pour ceux n'ayant jamais été admis en établissement spécialisé.

Mais la question de la réintégration scolaire des jeunes accueillis dans notre établissement notamment à l'IMP ( service des 6-14 ans) se pose rarement : La scolarisation est assurée en interne.

Les professionnels du «Nid Basque» pensent qu'il est nécessaire pour les bénéficiaires de pouvoir se ressourcer hors de l'institution scolaire. De ce fait, les prises en charge sont construites autour d'une logique de réparation, par la recherche du développement de savoir (compétences scolaires), tout en négligeant le développement de savoir-être.

Si l'on compare les jeunes de l'extérieur en situation de handicap avec ceux de notre IME, nous constatons qu'il n'y a pas de différence sur les performances scolaires ; par contre, les premiers ont des compétences sociales beaucoup plus adaptées à la réalité.

Les attitudes parfois inadaptées des jeunes inscrits dans l'établissement, l'absence d'ajustement de leurs comportements sont, bien sûr, à mettre en lien avec leurs difficultés personnelles liées à la déficience ou aux troubles du comportement. Mais, elles sont renforcées, me semble-t-il, par le fait que nous les habituons à des relations plutôt conviviales, voire familiales, trop éloignées de la réalité sociale.

D'autre part, les intervenants de l'IMP ne se posent pas la question du devenir de ces jeunes : la dimension trajectoire dans leur parcours institutionnel n'est pas prise en compte. Cela entraîne une inadaptation des compétences pratiques (gestes et habiletés professionnelles) et sociales lors du passage de l'IMP à l'IMPRO (service des 14-18 ans).

La question de l'insertion se pose donc pour la première fois à l'IMPRO.

Dans ce service, depuis quelques années, des actions favorisant l'insertion professionnelle se développent de plus en plus par le biais d'une structure mutualisant les ateliers techniques de plusieurs IMPRO. Mais, cette dynamique reste encore circonscrite à un nombre insuffisant de jeunes.

Les causes sont peut-être à rechercher dans l'histoire de l'établissement et celle des professionnels : la majorité a une ancienneté importante, l'emploi dans l'établissement

constitue leur premier poste. Ils ont construit une culture commune sans référence extérieure. Ils ont été habitués à mettre en place des actions au regard de la déficience des jeunes et de ce fait à encourager leur insertion en milieu de travail protégé. Ils n'ont pas su s'adapter à l'évolution des besoins des usagers et à celle des politiques sociales et sont restés bloqués sur leur savoir-faire.

Une adaptation aux nouveaux besoins en terme de préparation à l'insertion sociale et professionnelle est nécessaire, voire pour les plus jeunes une réintégration en milieu scolaire ordinaire.

### **1.5.2 Le fonctionnement cloisonné de l'établissement**

Le deuxième point qui peut éclairer la notion de protection est relatif au fait que l'établissement a un fonctionnement que nous pouvons qualifier de cloisonné.

Cela se traduit par une incohérence des actions dans le projet individuel de chaque jeune : Les prestations sont indifférenciées et font prévaloir l'organisation à partir de groupes d'âge sans considération des besoins individuels ni de la position de sujet du jeune, lequel doit entrer dans le dispositif établi et s'adapter aux attentes de l'institution.

Pourtant, les publics accueillis aujourd'hui ont évolué ; l'âge des effectifs est de plus en plus élevé ; les usagers ont plus de potentialités mais présentent des troubles du comportement liés à leurs situations sociales. Cette évolution nécessite l'offre de prestations à partir des intérêts individuels et des actions en lien avec l'environnement.

A l'IMP, les professionnels expliquent les difficultés du jeune à s'inscrire dans le dispositif, uniquement par son inadaptation au monde environnant.

A l'IMPRO, après une période d'inquiétude et de questionnement de la part des professionnels, nous adaptons progressivement les contenus des prestations pour répondre aux besoins et intérêts individuels des jeunes. Nous favorisons également progressivement les stages en entreprises. Cependant, les actions mises en place par chacun des intervenants ne sont pas coordonnées entre elles autour des besoins individuels.

Pourtant chaque jeune a un éducateur référent et garant de son projet.

Les causes sont à rechercher dans l'absence de formation des professionnels sur la dimension de projet individualisé et le manque d'outil commun d'élaboration et d'évaluation de ce projet.

La culture d'autoprotection des équipes exacerbe cette dimension : chaque corporation adopte un fonctionnement autonome dans une volonté de se protéger de l'influence de l'autre.

Par ailleurs, l'inexistence de chefs des services pédagogique et paramédical, l'absence de réunions d'équipe de direction pèsent sur le manque de coordination des équipes.

Pourtant, nous avons un avantage indubitable avec la pluridisciplinarité de l'équipe et les compétences de ses membres. Il convient de les fédérer pour une réponse de qualité aux besoins des usagers.

### **1.5.3 Un rapport à l'environnement insuffisant mais en développement**

Le troisième point essentiel est le rapport insuffisant que nous entretenons avec l'environnement ce qui ne favorise pas la préparation à l'insertion des bénéficiaires en milieu ordinaire.

Cela se traduit par la non prise en compte des facteurs environnementaux et familiaux du jeune dans les actions mises en place, alors que pour la plupart d'entre eux, leur projet d'insertion sera réalisé à proximité de leur lieu de vie actuel.

Même si le partenariat avec les familles nous apparaît de plus en plus primordial pour la réussite du projet d'insertion de leurs enfants, notre mode de collaboration avec elles ne favorise ni leur participation active au projet ni leur accompagnement dans l'acceptation d'un renforcement de l'autonomie de leurs enfants.

Les parents sont cependant informés des actions mises en place et participent, avec leur enfant, à la réunion de bilan de l'année. Leur implication est faible, d'une part, car les prestations offertes sont peu lisibles ; d'autre part, après avoir été souvent sollicités par l'ancienne école, suite aux difficultés de leur enfant, ils adoptent une position de retrait.

Les causes, à mon avis, sont à rechercher, dans une volonté de protection liée à l'histoire religieuse de l'Association se situant dans une logique de placement et de réparation, positionnant les professionnels dans la substitution parentale.

Parallèlement, les rapports avec l'environnement scolaire, culturel, sportif et professionnel sont, insuffisamment, développés.

A l'IMP, cela se traduit par des prestations majoritairement effectuées à l'intérieur de l'IME.

A l'IMPRO, la dynamique d'insertion est freinée par une méconnaissance des compétences nécessaires dans les différents métiers, ainsi qu'une ignorance des possibilités du bassin d'emploi.

Cependant, certains intervenants, plus particulièrement ceux du SESSAD ainsi que les personnes chargées des stages en entreprise, développent progressivement des partenariats et des réseaux avec les acteurs du milieu scolaire ordinaire et ceux du monde professionnel. Ces actions favorisent la promotion des jeunes et leur insertion en milieu ordinaire.

Pourtant, ces actions ne sont pas encore inscrites dans une dynamique institutionnelle d'insertion. Le secteur économique est riche d'emplois accessibles aux usagers inscrits dans l'établissement, et des partenariats doivent être envisagés avec les entreprises.

Le soutien doit également se poursuivre dès les premières expériences de travail, or l'accompagnement des jeunes sortant de notre IME est insuffisamment assuré. Nous n'avons pas assez développé de relations avec les organismes susceptibles de les soutenir. On retrouve là aussi au même titre que le problème d'insertion, le manque de formation et d'information des professionnels, leur ancienneté et le poids de l'histoire institutionnelle favorisant un centrage sur soi.

Au regard de ces constats, de leurs effets et de leurs causes, je qualifierais la culture de l'établissement comme étant une culture de protection à partir des éléments suivants :

- ❑ La logique de placement et de réparation liée, au poids l'histoire de l'établissement et de son association,
- ❑ La difficulté pour l'IME à s'adapter aux politiques sociales sur le registre de l'insertion,
- ❑ L'ancienneté du personnel et le manque de formation face aux nouveaux besoins.

Je pose donc l'hypothèse que c'est en œuvrant sur l'offre de service que je dépasserai la notion de protection de la personne pour favoriser sa promotion.

En réponse à l'offre de service actuelle basée sur une culture de protection un peu figée, il m'a paru opportun d'orienter mon travail, dans le cadre de ma fonction de direction, autour de trois axes :

- C'est en favorisant l'ouverture de l'établissement sur l'environnement que j'adapterai l'offre de service aux besoins d'insertion, et que je favoriserai son inscription dans une complémentarité du champ social.
- C'est en articulant les différentes logiques des acteurs pour qu'elles soient complémentaires et en accompagnant l'évolution nécessaire des pratiques professionnelles que je répondrai aux besoins des usagers.
- C'est en utilisant la démarche projet, comme levier de mobilisation autour de valeurs communes, que je garantirai la promotion de la personne.

Cette notion de projet représente à mon sens, un moyen intéressant pour favoriser le passage d'une culture de protection vers une logique de promotion de la personne.

La culture de protection existe, elle ne peut être niée, je dois la prendre en compte, c'est-à-dire, partir de cette réalité pour aller vers une approche différente.

Il ne s'agit pas pour moi de changer la culture professionnelle de l'établissement, mais plutôt de m'appuyer sur elle pour tendre vers une meilleure réponse aux besoins, en adaptant l'offre de service tout en professionnalisant les acteurs. C'est ainsi que je conçois la démarche projet.

## 2 ANALYSE DU PHENOMENE INSTITUTIONNEL

J'ai pris comme axe de réflexion trois notions concernant l'évolution des politiques sociales pour expliquer la conjoncture actuelle, les logiques des acteurs pour comprendre le contexte institutionnel et la démarche projet comme méthode d'action.

### 2.1 Les politiques sociales ont évolué vers la promotion de la personne

La question de la promotion de la personne handicapée vient interroger la place que le jeune et sa famille occupent dans l'établissement et la place qu'on lui accorde.

« *Le travail social a toujours été doublement référé [...] d'un coté des énoncés « officiels » forts, construits autour de l'autonomie des personnes, des groupes et des communautés, voire de leur émancipation, avec l'affirmation de puissants idéaux démocratiques et humanistes ; d'un autre coté, une myriade d'énoncés technicistes, construit autour du modèle de la réparation essentiellement, la réparation d'individus pathologiques.* »<sup>12</sup>

Je propose d'aller chercher dans l'histoire du travail social le pourquoi de cette bipolarité. Il s'agit de comprendre en quoi l'établissement «Le Nid Basque» n'a pas su s'adapter à l'évolution des politiques sociales dans le domaine de l'insertion.

#### 2.1.1 Le sens de l'histoire

A) De l'assistance à la promotion dans le secteur social et médico-social

Au fil des siècles, l'histoire des gueux, des vagabonds et des pauvres a balancé au gré des circonstances et de deux conceptions. Selon la représentation chrétienne, le pauvre bénéficiait de la charité, Robert Castel décrit l'assistance comme une économie de salut, c'est à dire le rachat des péchés par les riches.<sup>13</sup> Le pauvre n'est pas aimé en tant que personne : avant d'être admis, il doit être bien conscient de son indignité. « *Le pauvre le plus digne de mobiliser la charité est celui dont le corps exhibe l'impuissance et la souffrance humaine* »<sup>14</sup>. A d'autres moments, il était enfermé et considéré comme le pécheur qu'il faut châtier. « Il faut soigner le dérèglement de l'individu en l'écartant de son milieu pour corriger ses attitudes. »<sup>15</sup> Il s'agissait d'une volonté d'isoler les indigents de leur environnement afin de pouvoir dans un deuxième temps les rééduquer pour, dans un troisième temps les réinsérer.

---

<sup>12</sup> AUTES M. *Les paradoxes du travail social*. Paris : Dunod, 2001. 285 p., p.69

<sup>13</sup> CASTEL R. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard, 1995. 488 p.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> DUBREUIL B. *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté*. Paris : Dunod, 2002. 171 p., p.

Un parallèle peut être fait avec la politique d'éloignement des jeunes délinquants, mise en place dans les années cinquante du vingtième siècle, et actuellement avec l'instauration des centres éducatifs fermés. Cette politique de séparation du milieu familial est aussi à l'origine de la création de l'établissement «Le Nid Basque». Paul Bertrand<sup>16</sup> raconte comment il a lié connaissance avec la première directrice. Fille d'un notaire espagnol, la Dominicaine, Mère Présentation, était venue sur la Côte basque pour se reposer et reprendre des forces dans une grande villa appartenant à son ordre. Elle décida d'ouvrir une maison pour jeunes filles de la région parisienne : cas sociaux et débiles légères, (termes utilisés légalement à l'époque).

Il est intéressant de constater que l'histoire est traversée par des périodes d'enfermement des déviants ou en capacité potentielle de l'être, pour les protéger d'un milieu familial et social jugé pathogène.

Jean François Bauduret<sup>17</sup> fait état de deux logiques qui se sont développées dans ces établissements :

- Une logique qui a pour objectif le retrait pour se protéger d'un environnement dangereux et pathogène, qui en même temps permet un enfermement pour punir et corriger au nom de la défense de l'ordre social, à l'image de l'origine du «Nid Basque», dont je parle plus haut ;
- Une logique qui a pour objectif de rééduquer par le travail, avec pour finalité la réinsertion dans la société. Cette logique imprègne l'ordonnance du 2 février 1945, relative à l'enfance délinquante.

Les références des professionnels du travail social se sont construites sur cet héritage. L'usager, mais surtout ses parents, étaient désignés comme coupables.. La famille était tenue à l'écart de la prise en charge, la séparation devait permettre de soigner.

*« La configuration relationnelle était la suivante : un personnel « sachant » face à des usagers carencés et irresponsables. Les tout nouveaux éducateurs spécialisés occupaient une position de pouvoir tant vis à vis des enfants qu'ils accompagnaient que de leurs parents. Cette position dominant / dominé répondait à une conception des dysfonctionnements éducatifs, portée par la société dans son ensemble »<sup>18</sup>*

---

<sup>16</sup> BERTRAND P. *Itinéraire d'un éducateur de la première génération*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 1994. 178 p., p.92

<sup>17</sup> BAUDURET J.F. JAEGER M. *Rénover l'action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod, 2002. 320p. p.13

<sup>18</sup> JANVIER R., MATHO Y. Plaidoyer pour de nouvelles relations Usagers - Professionnels, en travail social. *Les cahiers de l'Actif*, Juillet / Août 2003, n° 326/327, pp.179-184

Cette configuration se retrouve en partie dans les pratiques professionnelles des intervenants du «Nid Basque». L'institution sait ce qui est bon pour le jeune et ne considère pas suffisamment ses attentes ni celles de sa famille.

Dans les années soixante-dix, l'érosion du positionnement de l'Etat, comme celle d'autres institutions telles que l'armée, l'église, la famille et l'école, entraîne un transfert massif des responsabilités vers les individus.

Roland Janvier et Yves Matho expliquent que « *L'ensemble de ces évolutions a nécessité la mise en place de politiques sociales modifiant les rapports de force. On peut penser en effet que placer les usagers et leurs familles en position de contrôle, de négociation, voire de revendication, avec les professionnels dédouane l'Etat de sa responsabilité de gestion des politiques sociales.* »<sup>19</sup>

## B) Le temps de la reconnaissance des droits des usagers

L'organisation sociale mise en place par la société libérale se mondialise et le rapport État-personne se modifie : « [...] *Les droits particuliers de l'individu grignotent la notion d'intérêt général.* »<sup>20</sup>

L'utilisateur doit être au cœur du dispositif, le principe est réaffirmé dans divers textes de lois, (loi du 02/01/02<sup>21</sup> rénovant l'action sociale et médico-sociale et celle de 1998 de lutte contre les exclusions<sup>22</sup>)

« *La relation d'aide n'est pas une relation égalitaire. Elle induit par nature une relation de dépendance [...] Or, les bénéficiaires supportent de plus en plus mal cette dépendance. De leur côté, les professionnels de l'action sociale et médico-sociale se confrontent aux effets négatifs de l'assistanat, dès lors qu'il ralentit les dynamiques d'autonomie et d'insertion.* »<sup>23</sup>

L'analyse des rapports entre l'utilisateur et l'institution, par M Ducalet et M Laforcade<sup>24</sup> correspond en partie au fonctionnement du «Nid Basque».

« *L'utilisateur-objet appartient à l'institution, c'est un usager « pour soi » voire « son usager à soi », que l'on s'attachera le cas échéant à conserver le plus longtemps possible à l'intérieur*

---

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> JANVIER R., MATHO Y. *Mettre en œuvre le droit des usagers dans les établissements d'action sociale*. Paris : Dunod, 1999, 207 p. p. 93

<sup>21</sup> Loi du 02 janvier 2002 option précitée n°7

<sup>22</sup> Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998, loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, Décision n° 98-403 DC du 29 juillet 1998, publiée au J.O. de ce jour

<sup>23</sup> BAUDURET J.F., JEAGER M. p.89 option précitée n°17

<sup>24</sup> DUCALET P., LAFORCADE M. *Penser la qualité dans les institutions sanitaires et sociales*. Paris : Seli Arslan, 2000. 272 p., p. 76

*d'une filière institutionnelle, ou à l'inverse dont on se débarrassera au plus tôt dès qu'il n'est plus utilisable, c'est-à-dire qu'il cesse d'être générateur de ressources.*

*C'est un usager utile, instrumenté, utilisé, argumenté, captif, monopolisé, objet d'une production quasi standardisé à l'intérieur de laquelle il lui est demandé de se conformer, de s'adapter, d'être compréhensif...».*

Ainsi «Le Nid Basque» maintient-il l'enfant dans l'institution sans se poser la question de sa réintégration en milieu scolaire ordinaire.

Avec la loi du 02/01/02 l'utilisateur devient un citoyen, responsable. Il passe d'un statut de handicapé, délinquant ou exclu à une place de citoyen. Ses aptitudes et ses compétences sont sollicitées, il devient l'acteur de sa situation et de son devenir.

Le projet de l'utilisateur prime sur celui de la structure. Il ne s'agit plus d'assistance et de protection mais d'une relation avec une personne citoyenne en difficulté.

*« La citoyenneté implique la création des conditions essentielles de possibilités de la reconnaissance mutuelle des acteurs[...], (elle) ne prend sens que dans la reconnaissance de la dignité des acteurs, dans leur capacité d'être humains à construire le sens de leur action [...] La citoyenneté nécessite de ne pas inscrire les acteurs dans un projet « tout fait », dans un kit à la mode contemporain, dans un projet totalisant et clos, mais dans un projet où la parole fait « trou », ouverture et espace pour des sujets de désir »<sup>25</sup>*

En demandant à l'enfant d'entrer dans un dispositif quasi standardisé, de s'adapter aux attentes de l'institution, le «Nid Basque» ne le reconnaît pas comme acteur de son projet et ne développe pas sa capacité à être citoyen.

Il convient donc de prendre en compte les attentes des jeunes accueillis, celles de leur famille et de garantir leur participation active.

### C) L'intégration scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap

Le fait d'avoir considéré pour la première fois la catégorie des enfants handicapés et créé des institutions spéciales pour les accueillir, a constitué un progrès dans les années cinquante. Ceci est notamment favorable aux déficients intellectuels qui étaient auparavant relégués dans les hôpitaux psychiatriques et les hospices ou encore laissés à la garde de leurs parents.

Les enfants déficients intellectuels se révèlent capables d'un apprentissage dans des conditions d'éducation spécialisée.

---

<sup>25</sup> MIRAMON J.M. *Manager le changement dans l'action sociale*. Rennes : ENSP, 1996. 105 p. p VI et VII

En 1956, l'annexe XXIV<sup>26</sup> fixe les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins des assurés sociaux. Elle prévoit également des Centres de placements familiaux spécialisés. Ceux-ci sont délaissés en 1970 au profit des internats. On retrouve la tradition des œuvres religieuses pour enfants orphelins ou en danger moral. A l'usage, ces structures présentent des inconvénients: le réseau de communication ne permettait pas toujours aux parents de garder un contact régulier avec leur enfant. D'autre part, malgré l'architecture de type ouvert des années 50, contrastant avec les hauts murs des anciennes institutions psychiatriques ou religieuses, certains établissements restent des lieux d'enfermement.

En 1975, les politiques sociales changent de cap, la loi du 30 juin 1975<sup>27</sup> affirme le droit des enfants et adolescents handicapés à accéder aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et à bénéficier d'une scolarité en milieu ordinaire, chaque fois que leurs aptitudes le permettent.

La loi d'orientation sur l'éducation, du 10 juillet 1989<sup>28</sup>, rappelle que tout doit être fait pour favoriser cet accueil.

Les principes et les modalités de la mise en œuvre de cette obligation éducative ont été précisés par les circulaires du 29 janvier 82 et du 29 janvier 83.<sup>29</sup>

Cette scolarisation répond à trois objectifs : en premier lieu « *favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu [...] où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence* », ensuite, « *bénéficier dans de meilleures conditions possibles d'une formation générale et professionnelle favorisant l'autonomie individuelle, l'accès au monde du travail et la participation sociale* » ; enfin « *permettre aux parents, en élargissant, le choix des solutions proposées, « d'exercer plus pleinement leurs responsabilités et d'émettre un choix véritable en matière d'éducation* »<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> L'annexe XXIV du décret n° 56-284 du 9 mars 1956 (J.O. du 25 mars 1956)

<sup>27</sup> Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, option précitée n° 3

<sup>28</sup> Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 publiée au J.O. du 14 juillet 1989 p.8860

<sup>29</sup> Circulaire n° 82-2 et 82-048 du 28 01 82 du Ministère de l'Éducation Nationale relative à la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés - Circulaire n° 83-082 du 29 janvier 1983, du même Ministère, relative à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés. Ministère de l'Éducation Nationale. Guide Handiscol' septembre 1999.

<sup>30</sup> BORGETTO M., LAFORE R. *Droit de l'aide et de l'action sociales*. 4<sup>ème</sup> édition. Paris : Montchrestien, 2002. p 325, 590 p.

L'intégration individuelle dans une classe ordinaire doit donc être recherchée prioritairement. Elle peut être réalisée à temps plein ou à temps partiel. Une adaptation des conditions d'accueil dans le cadre d'un projet individualisé doit permettre de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers à chaque élève en situation de handicap.

Mais lorsque les exigences d'une telle intégration individuelle sont trop contraignantes pour l'enfant ou quand l'établissement scolaire se trouve dans l'incapacité avérée de mettre en place ce projet individuel, l'élève peut être admis dans une classe d'intégration scolaire (CLIS)<sup>31</sup> à l'école primaire ou dans une unité pédagogique d'intégration (UPI)<sup>32</sup> qui accueille en collège les adolescents en situation de handicap.

En complément de la scolarité, l'intervention d'une équipe spécialisée d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) est souvent souhaitable.

C'est la Commission Départementale d'Éducation Spéciale (CDES) qui évalue la situation de chaque enfant et détermine les prises en charge et les aides qui conviennent.

Ce n'est que lorsque la situation de l'enfant ou de l'adolescent exige des soins plus importants qu'ils sont orientés vers un établissement médico-social.

La prise en charge en établissement spécialisé doit « *associer des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales* »<sup>33</sup> : le but recherché étant toujours de permettre une intégration en milieu ordinaire.

Les annexes XXIV<sup>34</sup>, rénovant l'annexe XXIV de 1956 soulignent la nécessité de développer autant que cela est possible l'intégration scolaire et sociale des enfants. Les interventions des établissements médico-sociaux doivent donc se situer en complément des ressources de la famille et de l'environnement social.

Dans notre établissement nous soutenons l'intégration scolaire des usagers par le biais de notre SESSAD. D'ailleurs, suite aux politiques d'intégration et à une demande accrue de prise en charge en SESSAD, nous avons demandé et obtenu, en 2000, une extension de notre service dont la capacité est passée de cinq à quinze places. Cette extension s'avère même insuffisante car nous devons, faute de places, refuser l'admission d'un certain nombre de jeunes.

---

<sup>31</sup> Circulaire n° 91-302 du 18.11.1991 du Ministère de l'Éducation Nationale. B.O de l'Éducation Nationale du 16.01.1992 pp.195-202 précisant les objectifs, l'organisation et le fonctionnement des CLIS

<sup>32</sup> Circulaire n° 91-125 du 17.05.1991 Ministère de l'Éducation Nationale. Direction des lycées et collèges mettant en place des dispositifs de regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental, les UPI

<sup>33</sup> Loi n° 75-534 du 30 juin 1975, option précitée n° 3

<sup>34</sup> Les annexes XXIV du décret n° 89-798 du 27 octobre 1989, option précitée n° 1

Mais comme je l'ai déjà dit, les jeunes inscrits dans ce service n'ont pas été promus à partir de notre IME, les professionnels de l'IMP ne favorisant pas la réintégration en milieu scolaire ordinaire. C'est sur ce versant notamment que l'établissement montre qu'il n'a pas su s'adapter à l'évolution des politiques publiques d'intégration.

Actuellement, les établissements spécialisés ne sont plus considérés par les parents comme une solution recevable. Les familles sont de plus en plus informées sur leurs droits, elles connaissent la volonté d'intégration des politiques publiques et refusent souvent les orientations en dehors de l'école.

Pour le jeune et sa famille une scolarité en milieu ordinaire constitue une base solide pour le développement de la socialisation et l'accès ultérieur à un emploi en milieu ordinaire de travail.

Cependant, si l'Éducation Nationale répond à l'intégration des enfants en difficulté de 6 à 12 ans, au moment de l'entrée au collège, d'autres troubles de comportement exacerbés par l'adolescence interviennent et pèsent sur la vie collective.

Malgré la volonté des politiques publiques, l'intégration en collège ne peut être efficace que dans la mesure où les acteurs de terrain participent. Or ont-ils les moyens et les outils adéquats pour répondre à cette volonté ? En 1999, un rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés précise que « *l'intégration reste un processus fragile : elle repose plus sur la bonne volonté des acteurs et la charité que sur des savoir-faire professionnels.* »<sup>35</sup> D'autre part, le nombre de structures est insuffisant et la carence des enseignants spécialisés est réelle.

C'est pourquoi nous recevons dans l'établissement de plus en plus de jeunes de plus de douze ans, ayant été exclus du système ordinaire non sur des critères de potentiel scolaire mais par rapport à leurs comportements.

Si elle est prête à intégrer les jeunes enfants, l'école l'est moins pour les y maintenir à l'adolescence lorsqu'ils posent des problèmes de comportement, liés très souvent à des difficultés socio-éducatives.

La politique de maintien de ces jeunes dans leur famille, développée par l'Aide sociale à l'enfance (ASE), en lien avec des impératifs de restriction budgétaire, tend à les intégrer dans des structures, normalement agréées pour recevoir des enfants et adolescents présentant des déficiences intellectuelles moyennes et légères. C'est ainsi que «Le Nid Basque» accueille en internat, des jeunes en difficulté familiale ; De même, plus d'un tiers de la population bénéficie d'une mesure d'aide éducative ou de placement.

---

<sup>35</sup> *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés.* Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Technologie. IGAS ; n° 99-002, mars 1999. p. 34

L'élévation de l'âge des entrants dans notre IME, démontre l'efficacité des politiques d'intégration. Si cette tendance se confirmait, au cours des prochaines années elle pourrait provoquer une baisse importante de l'effectif de notre IMP en même temps qu'une augmentation des admissions en SESSAD. Probablement devons-nous envisager dans un proche avenir, une extension de notre capacité d'accueil de ce service ainsi que de l'IMPRO et une diminution de celle de l'IMP.

Parallèlement les politiques publiques encouragent l'insertion des jeunes en situation de handicap, en milieu ordinaire de travail.

La loi de 87<sup>36</sup> crée pour les entreprises de plus de 20 salariés, une obligation d'embauche des travailleurs handicapés, mais surtout elle crée l'Association de Gestion des Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées, (AGEFIPH) qui cofinance les actions de formation, l'insertion et le maintien dans l'emploi des personnes en situation de handicap. Cette association finance notamment une partie du coût des contrats d'apprentissage signés par les jeunes, inscrits dans notre SESSAD, avec les entreprises (prime à l'embauche pour le jeune, prime à l'effort de formation et subvention versée chaque année à l'employeur.)

Depuis les années soixante-dix, les textes affirment donc l'objectif d'insertion en milieu ordinaire tant dans le cadre de la scolarité que dans celui de l'emploi. Plus de trente ans après leur promulgation, la mise en œuvre de ces textes fait apparaître des insuffisances : une législation trop centrée sur les prises en charge à temps complet en établissement spécialisé, des outils peu efficaces pour adapter l'offre aux besoins, une absence de partenariat organisé et surtout une législation muette sur les droits des usagers.

La loi du 02 janvier 2002<sup>37</sup> affirme la promotion des droits du bénéficiaire : si elle contraint les établissements à mettre en place des outils (contrat de séjour, livret d'accueil, règlement de fonctionnement...) pour énoncer clairement l'offre de service, elle est une opportunité à saisir pour adapter les prestations aux besoins des bénéficiaires, et permet aux professionnels de redonner sens à leurs actions.

## **2.1.2 Promouvoir la personne**

### **A) L'utilisateur au centre du dispositif**

Mettre l'utilisateur au centre du dispositif, c'est promouvoir sa participation sociale, c'est faire en sorte que l'ensemble de ses droits soit considéré : droit au respect ( dans l'accueil, la prise en compte de ses attentes), droit à la transparence (accès à l'information, possibilité de recours en cas de désaccord) droit à la participation ( contractualisation, droit de parole)

---

<sup>36</sup> Loi 87-517 en faveur de l'emploi des personnes handicapées, du 10 juillet 1987, publiée au J.O. du 12 juillet 1987

<sup>37</sup> Loi n° 2002-2 du 02 janvier 2002, option précitée n° 7

« Le respect [...] définit un rapport à « l'autre » dans une reconnaissance de sa personne en tant qu'égal de soi-même. Cela implique une certaine distance dans les rapports quotidiens, les paroles, autant de signes de la considération mutuelle que nous nous portons. »<sup>38</sup>

Respecter l'autre c'est donc le considérer digne d'égalité, il s'agit pour les établissements médico-sociaux d'une véritable révolution dans la conception de la personne prise en charge.

Comment mettre en place la distance nécessaire alors que le secteur médico-social, «Le Nid Basque» ne faisant pas exception, s'est construit sur l'idée de placement et de réparation, amenant parfois les professionnels à se substituer aux rôles parentaux ?

L'établissement est très attentif à la qualité de l'accueil, mais il est moins à l'écoute des attentes des usagers et de leur famille. Néanmoins, certains intervenants, travaillant plus spécialement auprès des adolescents, tiennent de plus en plus compte des désirs des jeunes et favorisent leur développement individuel. Cependant, une démarche institutionnelle de promotion de la personne n'est pas encore engagée.

#### B) Développer les compétences

« La promotion du bénéficiaire participe d'une volonté de développement personnel des compétences mais aussi d'une recherche de valorisation sociale ; en clair, cela revient à optimiser tout ce qui peut l'être dans les divers registres de la vie : affectif, relationnel, professionnel, artistique, culturel, sportif, social... »<sup>39</sup>

Pour cela il convient dans un premier temps d'évaluer les besoins et les attentes de la personne. Or bien souvent, c'est le cas au «Nid Basque», les besoins sont définis par les professionnels sans tenir compte des attentes de l'utilisateur et sa famille. Nous voulons pour lui, mais nous préoccuons-nous suffisamment de ce qu'il veut ?

D'autre part, le jeune accueilli à l'IME a été exclu du système scolaire ordinaire et n'arrive pas à se concevoir comme détenteur de savoir et de savoir-faire. Comment faire émerger une motivation et remettre en marche une dynamique d'apprentissage et de réinsertion, si nous ne tenons pas compte de ses désirs et de ses attentes ?

Comme nous l'avons vu précédemment les établissements médico-sociaux, «Le Nid Basque» n'en est pas exclu, sont encore imprégnés de références issues de l'hospitalisme, « ce qui a impliqué une approche stigmatisante et une logique réparatrice [...] Ce secteur a ainsi connu une espèce d'envahissement clinique, directement décalqué de l'hôpital psychiatrique [...] qui a conforté nombre d'établissements dans l'illusion de la toute-

---

<sup>38</sup> JANVIER R., MATHO Y. p. 102 option précitée n° 20

<sup>39</sup> LOUBAT J.R. *Instaurer la relation de service en action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod, 2002. 258 p. p.15

*puissance soignante, ainsi que dans un renfermement sur eux-mêmes qui les a écartés de leur vocation promotionnelle. »<sup>40</sup>*

*« En se replaçant dans une logique de prestation de service et de promotion, les professionnels se débarrassent de l'encombrant fardeau du pathos, non pas qu'ils évitent les troubles de la personne et qu'ils en évacuent les effets, mais ils en font une donnée parmi d'autres de sa vie et non plus le motif essentiel de sa présence dans les murs. »<sup>41</sup>*

Pour bien comprendre les besoins des enfants et des adolescents accueillis, il est nécessaire de partir du développement individuel de chaque enfant et de son évolution passée.

*« Le recentrage sur la promotion de la personne, et le fait de produire un projet personnalisé à partir de ses besoins, modifient la perception que l'on a de la personne, la relation avec elle, ainsi que la teneur des pratiques professionnelles. »<sup>42</sup>*

Il convient de mettre l'accent sur les capacités du jeune, à utiliser ses propres ressources comme leviers pour agir sur ses difficultés. Il s'agit de proposer une médiation spécifique pour travailler sur ses faiblesses ou bien l'aider à trouver des stratégies de contournement pour résoudre des situations problèmes afin de s'adapter à son environnement.

En exemple, nous pouvons citer le cas d'un enfant non-lecteur qui sera néanmoins capable de faire un trajet en autobus de manière autonome, sans pouvoir toutefois expliquer à l'adulte les différentes étapes du trajet. Il est capable d'avoir une connaissance empirique du monde sans pouvoir le conceptualiser. Il est apte à utiliser ses ressources.

J.F Bauduret en abordant le droit à l'individuation et à la qualité de la prise en charge de l'article 7 de la loi du 02 janvier 2002<sup>43</sup> précise *« qu'il ne suffit pas d'accueillir une personne, il convient également de stimuler ses potentialités, accroître ses compétences[...] »*

Valoriser le potentiel, mettre en relief ce qui est mobilisable, c'est aussi motiver l'enfant, le sortir de la spirale infernale de l'échec.

C'est donc l'accompagner dans le développement de ses propres ressources mais aussi lui apprendre à savoir utiliser les ressources environnantes, les repérer dans un premier temps et savoir saisir les opportunités offertes.

D'autre part, nous devons nous intéresser aux représentations de l'entourage immédiat, pour connaître les personnes ressources et tenter d'éviter les dissonances.

L'offre de service du «Nid Basque» a tendance à négliger les dimensions personnelles du jeune (émotion, sentiments) mais aussi les dimensions environnementales (famille, amis, quartier).

---

<sup>40</sup> Ibid. p. 194

<sup>41</sup> Ibid. pp. 197-198

<sup>42</sup> Ibid. p.197-198

<sup>43</sup> Loi du 02 janvier 2002 option précitée n° 7

« *La culpabilité des familles sur ce qui leur semble n'avoir pas réussi dans leur mission éducative peut aboutir à un maintien du jeune dans une situation de protection engendrant des conduites de dépendance.* »<sup>44</sup>

C'est ainsi que les familles de l'établissement semblent se satisfaire de la culture de protection de l'institution, en miroir des attitudes sur-protectrices qu'elles adoptent envers leurs enfants.

Or si chaque individu construit son identité de manière individuelle et personnelle, celle-ci s'élabore également en accord avec le regard social et celui des parents en priorité. Ce regard a donc une importance majeure, les propos tenus autour de l'enfant lui donnent des indicateurs sur ce qu'il est : ils lui donnent une image de lui et de son identité. Ce discours tenu autour de lui contribue à la construction d'une image de lui, positive ou négative.

C'est ce que Wolf Wolfensberger appelle la valorisation des rôles sociaux (VRS). Ce concept se définit comme suit : « *Un ensemble de procédures qui vise à développer les aptitudes (compétences) et à améliorer l'image d'un individu en utilisant, dans la communauté, des moyens culturellement valorisés en rapport avec son âge et son sexe. Ces procédures favoriseront l'accession à des rôles socialement valorisés.* »<sup>45</sup>

Chaque individu occupe de multiples rôles simultanément. La façon dont chacun assimile les comportements attendus de lui dans un rôle social relève d'un processus : le cercle des réactions entre les attentes de rôle et la performance du rôle ; Si les attentes de l'entourage sont négatives, la personne est alors susceptible d'agir de même et d'adopter un rôle négatif et inversement si les attentes sont positives.

Si une personne entre avec conviction dans un rôle, elle l'assumera et en sera valorisée. Bien entendu, il faut que l'entourage émette des signaux positifs. Plus la personne joue ce rôle plus il peut s'insérer dans l'identité. L'insertion dans ce rôle peut se produire dans les rôles négatifs : nous pouvons prendre comme exemple un enfant installé dans un rôle de voyou, qui peut ensuite devenir délinquant.

La VRS met l'accent sur l'amélioration et le développement de l'image sociale (représentations mentales des personnes sur un individu) et des compétences (capacités, motivations et rigueur avec lesquels un individu utilise ses ressources)

Plus on perçoit ou pense qu'une personne a des compétences, meilleure sera son image sociale et plus ses compétences seront renforcées.

---

<sup>44</sup> MONCASSIN G., LACROIX D., DEVERTAIN J.P. Colloque Européen à Pau : En difficulté d'apprentissage ? M'informer pour m'orienter. *Réadaptation*, Juillet - Août 2001, n°482, pp. 28-29.

<sup>45</sup> SIFA : Service d'insertion par la formation et l'accompagnement. ADAPEI des Pyrénées Atlantiques. *La valorisation des rôles sociaux*

L'image de soi dépend autant des attentes et du regard de l'autre que de l'individu. La qualité de la relation est donc déterminante dans le développement du potentiel d'apprentissage.

Il s'agit d'être convaincu de la capacité de progression d'un enfant. Comme je le précise en première partie, pour pouvoir mobiliser ses ressources, nous devons croire aux capacités des jeunes en devenir, et accompagner leurs familles dans cette progression.

L'action auprès des parents semble indispensable, c'est un cheminement délicat dans l'acceptation de l'inscription de leur enfant hors de la normalité, en établissement spécialisé. Beaucoup de professionnels pensent encore que si l'enfant va mal, les parents en sont forcément responsables. En leur faisant passer un message de culpabilité, nous transmettons une image de mauvais parents, qui ne facilite pas la collaboration.

De plus, malgré les difficultés sociales de certaines familles, il est nécessaire que les professionnels soient prêts à répondre aux attentes des parents et aussi à les accompagner dans un objectif de promotion de leur enfant. Cette relation doit être pédagogique, humaine, sans jugement de valeur.

## **2.2 Les logiques des acteurs centrées sur la protection**

### **2.2.1 La notion du travail en équipe**

L'IME «Le Nid Basque» est composé d'une équipe pluridisciplinaire : enseignants, éducateurs, éducateurs techniques, assistante sociale, personnels paramédical, personnel des services généraux, personnel administratif.

La cohabitation de ces différents personnels, ayant des personnalités, des formations, des statuts différents, apparaît complexe.

Patrick Lefèvre fait une distinction entre la notion d'équipe et le travail en équipe :

*« L'équipe, concept englobant ou traduisant la différenciation, « l'équipe éducative », « l'équipe médicale », montre l'existence d'une représentation associée à une identité professionnelle, fondée sur la réalité d'un corps disciplinaire ou d'une catégorie d'acteurs réunis par une même qualité ou ayant une socialisation commune. Au sein d'une institution, elle est élément de distinction, de communion et/ ou de collaboration... »*

*De l'équipe au travail d'équipe un pas est à franchir qui conjugue pratique de l'engagement et responsabilisation des acteurs, [...]. Ce rapport, constant entre engagement individuel et contrôle collectif de l'action, garantit à l'usager une prise en compte de ses besoins, de ses projets. »<sup>46</sup>*

L'équipe permet le développement d'actions globales et complémentaires par le croisement des différents points de vue. L'enrichissement par la confrontation des idées permet de

---

<sup>46</sup> LEFEVRE P. option précitée n° 5, pp. 218 - 219

valoriser chaque professionnel et d'éviter la prédominance de l'un d'eux par une nécessaire mise à distance. L'équipe constitue également un soutien dans l'action, car cette dernière est portée par l'ensemble des professionnels.

Dans l'établissement, chacun intervient de manière plus ou moins autonome, et le concept de travail en équipe n'est pas encore suffisamment développé.

## **2.2.2 Les relations interpersonnelles conflictuelles et les jeux de pouvoir**

Comme nous le soulignons en première partie, nombreuses sont les tensions entre éducateurs, enseignants et paramédicaux : chaque catégorie pense que sa médiation est la plus importante et essaie en l'affirmant haut et fort de se préserver de l'influence de l'autre.

Crozier et Friedberg<sup>47</sup> développent une théorie de stratégie des acteurs et utilisent l'analyse stratégique pour décrypter ces jeux. Il s'agit de considérer l'organisation comme un système complexe parcouru de consensus, de conflits, de tensions, de coopérations, d'absence de relations et parvenant néanmoins à se maintenir en équilibre. Il s'agit ensuite de dégager comment les relations entre les différents acteurs se structurent de telle sorte que cet équilibre soit maintenu.

Toute organisation sociale selon eux n'est pas une organisation rationnelle. Il y a la règle et l'application relative de la règle. Les objectifs de l'établissement sont exprimés officiellement ou aisément explicables, mais les enjeux de chaque acteur, c'est-à-dire ce qu'ils pensent perdre ou gagner dans le cadre d'une action, leurs intérêts personnels sont rarement explicites.

Toute organisation est mouvante, lieu de concurrence et de pouvoir. Une organisation, comme tout système social, n'est donc jamais entièrement réglée et contrôlée. Il est donc très difficile, pour un directeur de tout prévoir : il existe toujours des zones d'incertitude, sources de pouvoir et des possibilités de poursuivre des buts individuels différents des buts de l'organisation. Les rapports de pouvoir se redistribuent autour de la maîtrise des zones d'incertitude pertinentes de l'organisation.

*« Selon Crozier et Friedberg, l'organisation peut être considérée comme un ensemble de rôles »<sup>48</sup>*

Si chaque individu a bien sûr une fonction formelle, celle-ci ne le détermine pas entièrement.

*« Il est en fait acteur, et dispose « d'une marge de manœuvre »<sup>49</sup>*

---

<sup>47</sup> CROZIER M., FRIEDBERG E. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil Collection Points, 1977. 500 p.

<sup>48</sup> MIRAMONT J.M., COUET D, PATURET J.B. citant CROZIER M., FRIEDBERG E. *Le métier de directeur techniques et fictions*. Rennes : ENSP, 2002, 272p. p.194

<sup>49</sup> Ibid.

Tout individu au travail n'est jamais totalement déterminé dans son comportement : quel manager peut prétendre avec certitude que ses collaborateurs font ou feront exactement ce qu'il leur a demandé, tel qu'il leur a demandé de faire ?

Néanmoins, « *la marge de manœuvre de chaque acteur est limitée non seulement par le cadre institutionnel (contrat de travail, organigramme, définition de poste), mais aussi par les jeux des autres acteurs.* »<sup>50</sup>

La difficulté dans notre IME réside dans le fait qu'il n'existe pas de définitions des postes. De plus, l'organisation de l'encadrement ne permet pas, comme nous l'avons vu, la coordination des différentes équipes.

Chaque acteur cherche à optimiser sa stratégie pour être le plus autonome possible, de telle sorte que les relations de coopération qu'il entretient le mettent le moins possible en situation de dépendance et d'interdépendance. Ainsi, dans l'établissement, des alliances se forment si une catégorie se sent menacée. En exemple, nous pouvons citer les enseignants faisant front commun si une action d'un de ses membres est remise en question par les autres catégories, pour autant chacun évolue de manière autonome.

Comme l'indiquent Crozier et Friedberg, lorsqu'il connaît et analyse les différents jeux institutionnels, le directeur cimente son pouvoir : « *Car le pouvoir, les capacités d'action des individus ou des groupes au sein d'une organisation dépendent en fin de compte du contrôle qu'ils peuvent exercer sur une source d'incertitude affectant la capacité de l'organisation d'atteindre ses objectifs à elle, et de l'importance comme de la pertinence de cette source d'incertitude par rapport à toutes les autres qui conditionnent également cette capacité. Ainsi, plus la zone d'incertitude contrôlée par un individu ou un groupe sera cruciale pour la réussite de l'organisation, plus celui-ci disposera de pouvoir* »<sup>51</sup>

Les pouvoirs internes sont représentés principalement par les professionnels, en contact direct avec les jeunes, selon leur culture professionnelle, leur fonction et leur ancienneté dans l'établissement : ils sont composés principalement par un pouvoir pédagogique (les enseignants) un pouvoir éducatif (les éducateurs et éducateurs techniques) un pouvoir thérapeutique (les médecins, psychologues, orthophonistes et psychomotriciens).

Crozier et Friedberg distinguent quatre sources de pouvoir :<sup>52</sup>

- La compétence, l'expertise : le pouvoir de l'expert
- Les relations avec l'environnement : le pouvoir d'interface
- Les informations pertinentes : le pouvoir de relais d'information

---

<sup>50</sup> Ibid. p.195

<sup>51</sup> CROZIER M., FRIEDBERG E. p. 79 option précitée n° 47

<sup>52</sup> LAPORTE J. *Conseil et formation en GRH management. Sociologie des organisations - Analyse stratégique des situations de travail.* Intervention décembre 2002 à l'IRTS d'Aquitaine

- L'utilisation de règles organisationnelles : le pouvoir de définir les règles ou de les interpréter.

La catégorie des enseignants et des paramédicaux me semble détenteurs, le plus souvent, du pouvoir d'expertise. Chacun dans leur pratique est expert dans la mesure où il dispose seul du savoir-faire, et des connaissances qui lui permettent « *de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation. Du moment que de son intervention dépend la bonne marche d'une activité, du service, il pourra la négocier contre des avantages et des privilèges* »<sup>53</sup>.

Ainsi ces catégories négocient régulièrement des privilèges concernant les conditions de travail notamment l'aménagement d'horaires et la prise de congé pouvant parfois pénaliser la qualité de l'offre de service.

Pourtant l'augmentation prévisible, d'usagers intégrés dans le milieu scolaire ordinaire ou en formation professionnelle extérieure, laisse présager une perte de pouvoir de ces catégories, dans la mesure où le regard porté sur les potentialités des jeunes sera aussi extérieur. Pour permettre une implication de ces catégories dans les projets, il conviendrait de mettre en place des collaborations avec les intervenants extérieurs et de favoriser les échanges entre eux.

La catégorie des éducateurs ne possède pas le pouvoir d'expertise. Pendant très longtemps ils ont fait office d'aide au service des actions des enseignants.

A contrario, il apparaît qu'ils possèdent le pouvoir de relais de l'information, car comme je le dis en première partie, ils ont un rôle de coordinateur interne et externe entre l'enfant, sa famille et les partenaires. Les autres catégories ont donc besoin d'informations provenant de celle des éducateurs : « *Ceux-ci, par la simple place qu'ils occupent dans un réseau de communication donné, disposeront d'un pouvoir sur cette personne ; car la façon dont ils la transmettront (avec plus ou moins de retard de façon plus ou moins filtrée) affectera profondément la capacité d'action du destinataire* »<sup>54</sup>

Depuis peu, certains éducateurs et éducateurs techniques ont un pouvoir d'interface ou « du marginal sécant », dans la mesure où ils sont les interlocuteurs privilégiés des lieux d'insertion scolaires et professionnels.

« *Les individus et les groupes qui par leurs appartenances multiples, leur capital de relations dans tel ou tel segment de l'environnement, seront capable de maîtriser, tout au moins en partie, cette zone d'incertitude, de la domestiquer au profit de l'organisation, disposeront tout naturellement d'un pouvoir considérable au sein de celle-ci.* »

---

<sup>53</sup> CROZIER M., FRIEDBERG E. p. 85 option précitée n° 47

<sup>54</sup> Ibid. p.87

« C'est le pouvoir dit du « marginal sécant », c'est-à-dire d'un acteur qui est partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer le rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires ». <sup>55</sup>

En écho à l'évolution de la population et aux politiques d'intégration, ce pouvoir d'interface (gain en terme de pouvoir) va se renforcer dans les années futures, dans la mesure où nous envisageons de développer de plus en plus le partenariat avec l'extérieur.

Les confrontations entre les différents pouvoirs précités entraînent des conflits et provoquent des dysfonctionnements. Les conflits inter catégories, les luttes de pouvoir et d'influence sont d'excellents motifs de démobilité et de perte de qualité dans les prestations offertes aux usagers.

Face à la diversité des acteurs et des intérêts de chacun, les difficultés rencontrées sont le reflet de ce que Philippe Ducalet et Michel Laforcade appellent « *la balkanisation des pouvoirs et des compétences* »

Ils expliquent que tout établissement est en danger potentiel de morcellement de la prise en charge de l'utilisateur.

« Une nouvelle version de la malédiction de la tour de Babel est alors en marche, chaque professionnel mettant en avant son propre savoir disciplinaire, sa culture identitaire et au bout du compte...sa propre langue. Chacun est souverain dans sa discipline et s'interdit d'empiéter sur celle des autres. Or toute connaissance partielle d'un individu est mutilante » <sup>56</sup>

L'établissement est donc constitué de la juxtaposition de mondes différents et parfois divergents qui ne favorisent pas la globalité de la prise en charge. Comment faire pour articuler les compétences autour du projet du jeune ? Il convient de fédérer les équipes autour de l'objectif principal de l'IME, à savoir : l'insertion en milieu ordinaire. Mais, cela ne veut pas dire qu'il s'agisse de gommer leurs différences, car le risque serait alors de provoquer de fortes résistances.

Il m'appartient en tant que directrice de maintenir l'équilibre : loin de la recherche de l'homogénéité il convient d'articuler les parties au tout, en favorisant la concertation entre les différentes catégories, en instituant des temps communs réguliers permettant d'échanger autour des besoins individuels, mais aussi de favoriser l'émergence de projets communs aux différentes catégories. Même si la concertation ne séduit pas obligatoirement tous les salariés, il apparaît, cependant, qu'elle favorise l'amélioration du climat social.

---

<sup>55</sup> Ibid. p.86

<sup>56</sup> DUCALET P., LAFORCADE M. p. 68 option précitée n° 24

### 2.2.3 La culture de la fusion

Si chaque acteur ou catégorie, appartenant à la même culture professionnelle, développe sa propre stratégie, il existe néanmoins une culture commune, définie par Renaud Sainsaulieu, constituée de représentations et de valeurs, partagée par la majorité des membres de l'IME. Il détermine quatre modèles principaux :

- « *La culture du retrait ou de soumission* »<sup>57</sup> où l'organisation est construite sur des relations purement techniques. Le chef indique la règle et les procédures.
- « *La culture de la fusion ou de l'unanimité* »<sup>58</sup> s'inscrit dans des relations formelles ou informelles. Cette organisation homogène fonctionne au consensus et compense les carences individuelles pour peu que leurs auteurs aient intégré le groupe. « *Attention aux déviants vécus comme menaçants, car les processus d'exclusion vont se mettre en œuvre* ». <sup>59</sup>
- « *La culture de négociation ou du débat* »<sup>60</sup> où le système social s'appuie sur les règles des valeurs des métiers dominants. Les communautés professionnelles organisent des groupes de travail, de discussion de négociation, où le projet est toujours au cœur du débat. « *Les chefs sont les experts dans les métiers dominants de l'activité, en capacité d'éclairer, de clarifier et d'ordonner la parole collective* »<sup>61</sup>
- « *La culture du séparatisme ou de la mobilité* »<sup>62</sup> favorise les projets individuels de promotion sociale au détriment de l'objectif de l'entreprise.

La culture dominante du «Nid Basque» s'apparente plutôt à celle de la fusion et de l'unanimité, car le consensus est recherché en permanence dans la décision. Les relations se situent plutôt dans la sphère affective et les réseaux de communication sont plutôt informels et oraux. Les intervenants sont protégés par le système à condition qu'ils aient assimilé les règles. Tout nouveau salarié est mis à l'épreuve et testé dans sa capacité à s'imprégner des règles du système, avant d'être accepté par le groupe comme faisant partie de la communauté.

Cependant, J. Marie Miramon rappelle que tout salarié, par le simple fait qu'il a signé son contrat, consent à être soumis au pouvoir de son employeur, notamment en matière d'organisation de son travail :

---

<sup>57</sup> MIRAMON J.M, COUET D, PATURET J.B. citant SAINSAULIEU R., p. 195 option précitée n° 48

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Ibid.

*« L'exercice concret du pouvoir procède d'une délégation, conférée à un individu ou à un groupe, du fait de sa position statutaire » [...] Le contenu de la délégation devrait être précisé par écrit : « objectifs et missions fixés, moyens mis à disposition...Faute de quoi le risque d'usurpation, de détournement de la fonction à son profit par le bénéficiaire de la délégation est immense ».*<sup>63</sup>

Au «Nid Basque», faute de directives claires et de délégations écrites, chacun peut auto-déterminer ses actions sans que celles-ci soient reliées à des objectifs communs. Cela provoque l'accaparement du pouvoir par certains acteurs non mandatés et le sentiment d'autres acteurs que « l'on marche sur leurs plates-bandes. » Les règles du jeu ne sont pas formelles ce qui provoque parfois un sentiment d'injustice et une démotivation d'une partie du personnel.

C'est pourquoi il me semble que les définitions des postes détaillant les activités de chacun pourrait servir de référence. Elles doivent tenir compte du champ respectif de chaque catégorie et être diffusées largement, pour que chacun se repère par rapport à ses propres rôles mais aussi à celui des autres. Elles doivent à mon sens être formulées en concertation avec les salariés, tout en précisant que la décision de validation appartient à la directrice, « pilote de l'avion. »

L'évaluation annuelle des personnels par chaque chef de service devrait permettre de donner du sens aux actions et de mobiliser le personnel, nous en parlerons plus loin.

L'absence de projet d'établissement comme référence et de projet associatif renforce le pouvoir de chaque acteur ainsi que la culture dominante de la communauté. Patrick Lefèvre écrit à ce propos : *« Le projet d'établissement autorise une médiation et une régulation interne parce qu'il s'oppose à la toute puissance des uns et des autres.. L'énoncé clair des principes aux fondements du projet d'intervention sociale ou médico-sociale constitue ainsi le cadre pour un arbitrage entre d'éventuelles incompatibilités d'orientations »*<sup>64</sup>

Une démarche engagée dans une identification précise du projet (associatif, d'établissement et individuel) est un des moyens que peut se donner l'établissement pour mutualiser les compétences et construire son avenir.

*« Le souci de la cohérence interne doit permettre de décroisonner, de rassembler les professionnels de l'établissement autour de la personne accueillie »*<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> Ibid. p. 162 -163

<sup>64</sup> CHARLEUX F., GUAQUERE D. citant LEFEVRE P. *Évaluation et qualité en action sociale et médico-sociale*. Issy-les-Moulineaux : ESF Collection Actions Sociales, 2003, 246 p. p 106

<sup>65</sup> DUCALET P., LAFORCADE M. p 75 option précitée n° 24

## 2.3 La démarche projet

Dans le secteur du médico-social et du social, la notion de projet n'est pas récente. Déjà, en 1989, les annexes XXIV<sup>66</sup> exigent la production d'un projet d'établissement dans le cadre du réexamen de l'agrément des établissements médico-sociaux. Elles prévoient « *le recentrage du projet global de l'établissement en direction de la personne bénéficiaire, via le projet individuel (cf. articles 9 et 29)* »<sup>67</sup>

La prise en charge globale de chaque enfant se traduit par l'élaboration d'un projet pédagogique, éducatif, thérapeutique individualisé, auquel participe l'ensemble du personnel. Le projet est par nature révisable chaque année. Le directeur de l'établissement en assure la cohérence et la responsabilité.

Plus récemment l'article 12 de la loi du 2 janvier 2002<sup>68</sup> rend obligatoire l'élaboration, tous les cinq ans, d'un projet d'établissement ou de service dans l'ensemble du secteur.

Le terme de projet est donc communément employé dans les établissements du médico-social et du social, sous la forme du projet associatif, d'établissement, de service, individualisé, scolaire ou encore professionnel.

### 2.3.1 La définition du projet

Le terme projet a une double signification :

- C'est un but que l'on pense atteindre, impliquant donc une idée de départ et d'arrivée.

À l'occasion du projet individualisé, il convient, d'établir une analyse des besoins (point de départ) avant de définir des objectifs et des moyens (point d'arrivée)

L'élaboration d'un projet, à partir des besoins et ressources des bénéficiaires conduit à fixer des objectifs précis et à optimiser les moyens humains nécessaires à leur réalisation pour assurer une qualité optimale des prestations proposées.

- C'est une façon de faire connaître aux destinataires du document les intentions concernant les actions pour l'avenir d'un individu ou d'un groupe.

« *Le projet d'un établissement à vocation sociale représente un engagement, tant vis à vis des bénéficiaires auxquels il rend service, que des administrations qui le chargent de mission.* »<sup>69</sup>

Avoir un projet c'est avoir un dessein, une volonté, c'est en d'autres termes donner du sens à la vie d'un établissement.

---

<sup>66</sup> Les annexes XXIV option précitée n° 1

<sup>67</sup> LOUBAT J.R. *Élaborer son projet d'établissement social et médico-social*. Paris : Dunod, 1997. 264 p. p. 74

<sup>68</sup> Loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, option précitée n° 7

<sup>69</sup> LOUBAT J.R. p. 71 option précitée n° 67

Affirmer un projet associatif, d'établissement, individualisé, c'est dire et écrire ce que nous sommes, ce qui nous rassemble, les réponses que nous proposons, les garanties pour lesquelles nous nous engageons. C'est donc aussi dire et écrire ce que nous ne faisons pas, ce qui n'est pas de notre responsabilité.

Cette communication permet en externe une identification de la structure par les autorités décisionnelles et les partenaires. Elle favorise en interne la fédération et la mutualisation des différents acteurs de l'établissement autour des même références.

« *Le projet est l'occasion d'engager une réflexion stratégique et d'échapper par-là même à la dictature du court terme. Il est aussi un outil de communication qui permet de décroisonner et de rassembler. Il est enfin le cadre de référence à la disposition de tous.* »<sup>70</sup>

### **2.3.2 Les conséquences de l'absence de projet**

Jean Danancier<sup>71</sup> a relevé un certain nombre d'éléments qui sont la conséquence de l'absence de projet attaché à l'institution ou à l'individu et auquel je me propose de confronter nos actions :

- « *Une perception négative ou péjorative de la population reçue ou plus généralement des familles* » : nous pouvons retrouver cette représentation dans les paroles imprégnées de jugement de valeur que les équipes ont parfois à l'égard des parents ;
- « *Un extérieur vécu de façon menaçante* » : c'est ainsi que la majorité de l'équipe, notamment dans le service IMP a tendance à se replier sur le connu et ne met pas en œuvre des actions en lien avec l'environnement, au bénéfice des jeunes ;
- « *Des professionnels figés dans leur rôle et leur statut, de façon compartimentée* : c'est ce que Philippe Ducalet et Michel Laforcade appellent « *la balkanisation des pouvoirs et des compétences* », ce sont les luttes de pouvoir et d'influence déjà évoquées.
- « *Un sentiment de propriété de la part de chacun des intervenants sur le parcours des personnes* » : il en est ainsi lorsque le jeune et sa famille sont peu associés à l'élaboration de son projet, lorsque nous ne tenons pas compte de leurs attentes et de leurs désirs.
- « *La répétition de situations violentes de la part des usagers ou dans les rapports usagers professionnels* » : il est vrai que des incidents de ce type se produisent quelquefois, c'est la plupart du temps une incompréhension des attitudes de l'utilisateur qui déclenche de l'angoisse chez l'intervenant, pouvant se traduire par des paroles déplacées et plus rarement des gestes inadéquats.

---

<sup>70</sup> LAFORCADE M. Le directeur à l'épreuve de la qualité. *Le nouveau Mascaret*, 4ième trimestre 1998, n° 54. pp.13-19

<sup>71</sup> DANANCIER J. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif. Contexte, méthodes, outils*. Dunod : Paris, 2004. 184p., p. 8

- « *Une volonté collective de maîtrise des comportements qu'il s'agisse de ceux des usagers ou du personnel* » : que nous retrouvons encore chez certains acteurs du «Nid Basque», liée à la culture de protection et de substitution mis en place depuis longtemps auprès de l'utilisateur.

Il est donc essentiel d'élaborer des projets permettant une remise en cause des pratiques et des valeurs de chacun pour instaurer des valeurs communes au bénéfice de la promotion de l'utilisateur.

### 2.3.3 Les différents projets

Il est nécessaire de distinguer d'une part le projet d'établissement du projet associatif, et d'autre part le projet d'établissement du projet individualisé.

#### A) Le projet associatif

Le projet associatif est un projet politique alors que le projet de l'établissement est un projet technique, opérationnel. L'association délègue une partie de sa mission à l'établissement qui doit la réaliser sur le terrain.

Le projet associatif positionne un dispositif, une spécificité par rapport à l'ensemble du secteur social et médico-social : la ou les populations à laquelle il s'adresse, la géographie du champ d'intervention.

Il affirme les principes et les valeurs à partir de l'histoire de l'association : « *La tradition et les éléments de fondation sont considérés comme très importants, car ils permettent à chacun de se situer dans une sorte de "filiation".* »<sup>72</sup>

L'établissement le «Nid Basque» est le seul de l'association du même nom.

La distinction entre le projet associatif et celui de l'établissement est plus difficile à faire « *lorsque la personne morale ne gère qu'un seul établissement, les deux projets à l'évidence se confondent.* »<sup>73</sup>

Néanmoins, le projet associatif est revisité : une réflexion des administrateurs est prévue en collaboration avec les cadres de l'établissement et avec l'aide d'un consultant extérieur.

#### B) Le projet d'établissement

Il se réfère donc à la mission définie par l'association et également à celle précisée dans les textes réglementaires, fixant les conditions d'exercice de cette mission : les modalités d'organisation et de fonctionnement, d'association des usagers et d'évaluation concernant la marche générale de l'établissement.

---

<sup>72</sup> LEFEVRE P. p. 154 option précitée n° 46

<sup>73</sup> BAUDURET J.F., JEAGER M. p.122 option précitée n° 17

« *Il s'élabore, se construit, à partir des compétences issues des pratiques quotidiennes [...] Il tente de mettre les pratiques en cohérence avec les idées.* »<sup>74</sup>

C'est ce qui fait défaut dans notre établissement : l'absence d'un fil conducteur au quotidien pour tous les professionnels ne permet pas de créer des éléments fédérateurs. Actuellement, le projet d'établissement ne sert pas de référence aux différents acteurs : salariés, usagers, familles, partenaires extérieurs.

### C) Le projet individualisé

La distinction entre le projet d'établissement et le projet individualisé a trait à leur différence de nature : Le premier aborde le collectif tandis que le second se centre sur l'individu.

Il traduit, au singulier, la mise en œuvre des actions énoncées dans le projet d'établissement.

Il nécessite un ensemble de services et de moyens institutionnels à la disposition de l'utilisateur. Il se construit autour d'objectifs déterminés, dans un temps repérable, en fonction de son histoire, son vécu, ses points forts et ses points faibles, ses attentes et ses désirs.

A partir de toutes les composantes du particularisme de l'utilisateur, nous devons proposer des prestations diverses et individualisées, pour favoriser l'intégration dans la cité c'est ce que J.R Loubat appelle « *le projet personnalisé d'accompagnement et de promotion sociale* »<sup>75</sup>.

Le projet individualisé est aussi un moyen de provoquer un réinvestissement de l'utilisateur à partir de ses ressources et de ses centres d'intérêts.

Le projet introduit également un élément tiers entre deux personnes. « *Le concept de projet est vital dans toute pratique institutionnelle : vital pour la mobilité, vital pour que le doute, l'interrogation et le risque aient leur place dans la réalité de l'entreprise* »<sup>76</sup>

Actuellement, notre projet individualisé est un projet individuel car il est fait par des professionnels pour un individu : le terme individuel renvoie à l'utilisateur mais sans que celui-ci ait à dire ou à voir dans sa conception. Le terme individualisé, au contraire, situe l'utilisateur comme sujet acteur.

### D) L'articulation des différents projets

Les différents niveaux de projets sont tributaires les uns des autres et doivent être cohérents : « *ils s'emboîtent telles des poupées gigognes, laissant à chacun une marge de manœuvre [...] qui permet à chaque type de projet de s'adapter avec souplesse à la réalité dans laquelle il évolue. Chaque niveau de projet influe sur ce qui l'encadre et sur les niveaux*

---

<sup>74</sup> JANVIER R., MATHO Y. p 71 option précitée n° 20

<sup>75</sup> LOUBAT J.R. p.14 option précitée n° 39

<sup>76</sup> MIRAMON J.M. p. 41 option précitée n° 25

*qui dépendent de lui. La modification d'un seul de ces éléments entraîne la modification des autres »<sup>77</sup>.*

Le projet individualisé est à l'origine de l'ensemble et il en est aussi la finalité : les besoins des personnes déterminent les modalités de l'engagement associatif et institutionnel. *« C'est là que vont se vérifier les cohérences en amont : comment les intentions éthiques développées dans le projet associatif, et concrétisées dans le projet d'établissement se traduisent-elles techniquement en actions auprès de l'utilisateur ? »<sup>78</sup>*

Réfléchir sur le projet est un enjeu important : il doit permettre de construire l'avenir à partir d'un état des lieux de la situation de la personne pour repérer ses ressources, ses difficultés et établir un plan d'action qui lui permettra à terme de définir son projet social et professionnel.

La notion de projet marque donc le passage d'un établissement prenant en charge l'utilisateur au présent à une offre de service définissant des objectifs et des moyens.

Il apparaît donc que la démarche de réflexion sur le projet individualisé nous permettrait de dépasser la culture de protection pour tendre vers une logique de promotion de la personne. J'envisage donc d'utiliser la démarche projet comme un outil susceptible de favoriser le décloisonnement de l'établissement et de développer le travail en commun sur la définition d'objectifs et de moyens, contribuant à fédérer les équipes autour de la promotion de l'utilisateur.

---

<sup>77</sup> JANVIER R., MATHO Y. p 112 option précitée n° 33

<sup>78</sup> Ibid.

### **3 DEPASSER LA CULTURE DE PROTECTION POUR TENDRE VERS UNE LOGIQUE DE PROMOTION**

Au vu des éclairages théoriques, j'ai défini un plan d'action autour de 3 hypothèses opératoires :

- Initier une démarche de méthodologie du projet individualisé
- Mobiliser les compétences professionnelles
- Favoriser l'ouverture de l'établissement vers le monde extérieur

Un plan de travail des actions présentées ci-dessous se trouve en annexe : Il prévoit un échéancier du plan d'action et s'attache à répartir les actions entre 2004 et 2007. (cf. annexe 8, Plan de travail)

#### **3.1 Préalable au plan d'action**

Pour mettre en œuvre le plan d'action défini, il convient d'obtenir l'aval de l'association et la mobilisation du personnel. L'enjeu consiste à définir clairement la stratégie envisagée, les objectifs attendus du changement, pour une implication de tous les acteurs.

##### **3.1.1 L'implication de l'association**

Pour engager l'établissement dans cette démarche, la directrice ne peut agir seule. Elle doit obtenir l'accord de l'association. J'envisage d'informer le conseil d'administration de la nécessité d'engager ce plan d'action :

La démarche de méthodologie du projet individualisé est incontournable car elle découle naturellement de la priorité donnée par les politiques publiques à l'objectif d'insertion. Je crois également qu'il est fondamental de rendre l'utilisateur et sa famille acteurs du projet pour favoriser leur promotion et la meilleure insertion possible dans la société

La mobilisation des compétences professionnelles va permettre de fédérer les équipes autour de la promotion du jeune et de sa famille. L'adaptation des ressources humaines, aux besoins et attentes des usagers, permettra de valoriser la qualité du service rendu.

L'ouverture de l'établissement à des partenariats et des réseaux lui permet, au-delà de son savoir-faire, de s'inscrire dans un ensemble d'interventions susceptibles de répondre plus globalement aux besoins des personnes accueillies.

L'enjeu est de transformer les contraintes en opportunités pour interroger le fonctionnement et proposer de nouveaux outils et une nouvelle organisation.

Parallèlement, un travail d'écriture du projet associatif a été engagé par les administrateurs, avec l'aide d'un consultant extérieur, et la participation de l'équipe de cadres.

Lors des premiers travaux, les administrateurs ont souligné la nécessité de favoriser la promotion du jeune et son insertion dans la société, et d'ouvrir le conseil d'administration à

des représentants du monde de l'entreprise. De même, l'écoute et la prise en compte des attentes des parents ont été abordées.

Les administrateurs sont conscients des différents enjeux. Je mettrai donc l'accent sur la nécessité d'engager cette première étape. J'expliquerai néanmoins qu'elle fait partie d'une stratégie plus vaste : je m'appuierai sur la nécessité d'articuler projet associatif, projet d'établissement et projet individualisé pour envisager, dans un second temps, la réécriture du projet d'établissement autour de la logique de services.

### **3.1.2 Mobiliser le personnel**

Pour mobiliser les acteurs, courant octobre 2004, j'organise une réunion institutionnelle, en présence d'un administrateur, pour expliquer les nouvelles orientations qui vont constituer le socle de notre travail : le renforcement de la participation du jeune à son projet et de sa famille, la mobilisation des compétences professionnelles favorisant le travail interdisciplinaire et l'ouverture à des réseaux et partenariats extérieurs plus conséquents.

J'associe à cette réunion l'ensemble des personnels, y compris les services généraux. Même s'ils ne sont pas concernés par l'élaboration d'une méthodologie du projet individualisé, ils sont partie prenante notamment de la vie institutionnelle, car nous leur confions des jeunes en stage de découverte. Ils participeront aussi, comme nous le verrons par la suite, à l'élaboration de la définition de leurs postes et à l'évaluation annuelle de leurs actions.

La contribution de tous est demandée afin d'élaborer ensemble des outils de travail et une organisation répondant aux besoins des usagers.

En amont de cette réunion, je demande à certains acteurs de préparer un compte rendu d'expérience d'accompagnement de jeunes vers l'insertion en milieu ordinaire pour expliquer à l'ensemble des professionnels les enjeux d'une telle démarche et la nécessaire mobilisation de tous pour y parvenir. Nous avons constaté que l'implication de la famille dans l'intervention conditionne le plus souvent le succès de cette dernière.

Ma volonté est d'associer réellement les professionnels à l'élaboration de la méthodologie du projet individualisé, en mettant en place des espaces institutionnels où les équipes prennent la mesure des enjeux, des mutations à opérer et expérimentent la construction de nouvelles méthodes de travail et l'élaboration d'outils d'évaluation adaptés.

Le dispositif participatif pour la démarche de méthodologie du projet est formalisé comme suit :

1. Constitution d'un groupe de pilotage : composé de l'équipe de direction, d'un administrateur et de représentants du personnel ; Ce comité sera animé par la directrice et sera chargé de valider les étapes d'élaboration du projet. Il se réunira une fois tous les mois.

2. Choix d'un consultant afin d'élaborer la méthodologie du projet : l'apport d'un consultant extérieur permet un regard neutre. Il présente l'avantage de ne pas être impliqué dans la vie de l'établissement et permet à chacun une libre expression qui devrait favoriser l'élaboration d'une méthodologie du projet individualisé.
3. Constitution d'une cellule cadre : l'équipe de direction prépare les réunions des groupes de travail, fixe l'ordre du jour, anime ces réunions, en rédige les comptes-rendus qui devront impérativement être communiqués à chacun avant la prochaine réunion pour permettre une appropriation et met en forme le projet progressivement.
4. Formation de groupes de travail constitués par les différentes catégories professionnelles (pédagogique, éducatif, paramédicaux) réparties de manière hétérogène, afin d'assurer une réflexion transdisciplinaire. Trois groupes de travail de dix personnes seront constitués. Chaque groupe de travail sera animé par deux cadres de l'établissement et se réunira trois heures par mois.

Les thèmes abordés seront :

- L'élaboration d'un référentiel de compétences des jeunes,
  - La formalisation du contrat individuel,
  - La création du livret jeune,
  - Un guide de l'animation des réunions de projet,
  - Un questionnaire de satisfaction à destination du jeune et de sa famille
5. Le groupe de suivi du projet est animé par la directrice et est constitué de représentants de professionnels désignés, des délégués des élèves et de représentants de parents volontaires. Il aura comme objectif de suivre le processus de mise en œuvre et d'amélioration.

Cette démarche débutera dès janvier 2005. Le financement de cette formation sera assuré dans le cadre du plan annuel d'utilisation des fonds (PAUF) affectés à la formation continue. Elle se déroulera sur deux exercices. Il s'agit de tenir compte de la production habituelle de l'établissement, la charge de travail des personnels sera augmentée pendant quelque temps, c'est pourquoi je préfère programmer ce travail sur deux ans.

J'expose ensuite les différentes décisions en ce qui concerne la mobilisation des compétences professionnelles, nous y reviendrons plus loin.

J'encourage les équipes à réfléchir à des actions possibles pour développer les partenariats avec l'extérieur.

### **3.2 Initier une démarche de méthodologie du projet individualisé**

L'objectif de la démarche projet est de favoriser la participation et la promotion de l'usager et de sa famille en mettant en place une méthodologie à partir de l'évaluation basée sur les compétences des bénéficiaires, et non plus exclusivement sur ses difficultés. Il convient

également de soutenir sa capacité et celle de sa famille à s'approprier le projet et à s'auto-déterminer.

Mon premier choix est de faire travailler les équipes sur le projet individualisé. Ce dernier est utilisé comme outil de mobilisation autour de valeurs communes. Pour une réalisation réussie, il est nécessaire d'obtenir la participation au projet du jeune et de sa famille. Il s'agit donc de centrer les actions sur les besoins et les attentes de l'usager et de sa famille.

### 3.2.1 Élaborer le projet

Au vu des difficultés dont je fais état en première partie, notamment la difficulté des équipes à se dégager de leurs propres impressions sur l'usager et leur focalisation sur ses difficultés de comportement, la démarche projet doit permettre aux acteurs d'avoir une réflexion sur ce qui est de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être, des potentialités des jeunes, des interprétations des professionnels, du vécu de la relation qu'ils ont avec le jeune, et des derniers faits anecdotiques.

*« La démarche projet entraîne le passage d'une réunion de synthèse, tournée vers le passé, axée sur l'aspect informatif, à une réunion de projet privilégiant l'avenir et la prise de décision »<sup>79</sup>*

Actuellement les réunions de projet sont construites en deux temps : une première phase de construction du projet, entre septembre et décembre et une deuxième phase de bilan entre janvier et juin. Ce fonctionnement a été construit en référence au système de l'Education Nationale sur un cycle d'année scolaire. En effet, les enseignants de l'établissement envoient en octobre à l'Inspection Académique de l'Education Nationale, la composition des groupes et le projet pour chaque jeune. Pour certains, le projet n'a pas encore été construit par l'ensemble des intervenants. Pour pallier cette contrainte et coordonner les actions, je négocie avec l'Inspection précitée la possibilité de faire parvenir les projets au fur et à mesure de leur construction.

Le fonctionnement actuel n'est pas satisfaisant car il mobilise les équipes deux fois sur la même situation à quelques mois d'intervalle et il ne permet ni de cohérence des actions décidées ni l'évaluation de celles-ci.

Il me semble qu'il serait préférable de regrouper ces deux réunions en une seule. L'année d'admission deux réunions s'imposent : une pour préparer le projet, l'autre pour en faire le bilan. Le gain de temps dégagé permet ainsi de consacrer deux heures à chaque projet.

#### A) Préparer la réunion de projet

C'est à partir des besoins et attentes du jeune et de sa famille que se construit le projet individualisé.

---

<sup>79</sup> LOUBAT J.R. p. 152 option précitée n° 67

Pour ce faire, un référentiel des compétences est élaboré lors de la démarche de méthodologie du projet. Il est nécessaire d'établir l'évaluation sur des constatations fiables et aussi complètes que possible sur lesquelles viendront s'appuyer les mesures ultérieures du parcours.

L'objectif est de déterminer les compétences souhaitables en terme de savoir, savoir-faire et savoir-être pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle : par exemple l'autonomie, la socialisation, la communication... Les différents éléments sont conçus de manière progressive afin de pouvoir mesurer l'évolution et décider des actions suivantes.

Le projet de chaque jeune se décline à partir de ces différentes dimensions, en fonction de ses capacités.

Un entretien avec le jeune est organisé par le coordinateur de projet, (son rôle sera défini plus loin) pour faire un état des lieux de sa situation en termes de compétences, de ses besoins et attentes. Le référentiel sert de support à l'entretien.

Cette formule, centrée sur le jeune a l'avantage de respecter ses rythmes, ses aptitudes, après avoir pris appui sur les acquis antérieurs et sur ses expériences personnelles.

Cette auto-évaluation a aussi l'avantage d'aider le jeune à mieux cerner ses besoins et ses progrès et favorise sa participation. Il assume ainsi une partie de l'action tout en prenant part à la définition et à l'orientation de son projet.

Un temps sera également consacré à une réflexion autour de ses centres d'intérêt afin de le stimuler et de favoriser son implication.

Le référentiel est proposé à la famille dans la même dynamique. Très souvent les parents comptent sur les professionnels pour «réparer» leur enfant en croyant que seuls les techniciens peuvent agir, d'autant plus qu'ils se trouvent souvent démunis face aux particularités de leur enfant, ne sachant quoi faire, ni comment le faire. L'ajustement de leurs attitudes devient alors difficile. Une famille peut aussi ne pas utiliser toutes ses ressources pour offrir à son enfant les stimulations qui lui sont nécessaires.

Le référentiel a pour vocation de donner une évaluation précise des capacités de leur enfant et de les rendre acteurs dans le projet. Il s'intéresse aux comportements actuels et observables et peut permettre de noter les comportements nouveaux ou émergents. Les parents sont donc amenés à sortir d'une position attentiste, et à apporter leur contribution.

Cette démarche leur permet de faire évoluer leurs représentations concernant les aptitudes et capacités de leur enfant pour accéder au processus de socialisation d'autonomie et d'apprentissage. Les parents pourront devenir de meilleurs observateurs de ses comportements et ils seront aussi plus réalistes sur ses capacités. Ceci aura un effet rassurant favorisant de meilleures relations parents-enfant, une plus grande implication dans son développement et une plus grande participation à la prise de décisions.

Ainsi, le projet pourra être construit en collaboration avec la famille. Un accompagnement est mis en place par le coordinateur de projet pour l'aider à évaluer la situation, à définir les besoins et à choisir le meilleur accompagnement pour l'enfant.

L'évaluation des parents permet également aux professionnels d'avoir des indications sur les compétences du jeune hors de l'établissement, dans sa dimension environnementale (famille, quartier, amis).

Elle positionne la famille en qualité d'expert : les parents sont aussi porteurs de savoir et d'expériences relatives au développement de leur enfant. Le partenariat s'inscrit donc dans un rapport visant l'égalité entre les parents et les professionnels.

Les intervenants utilisent le même référentiel pour faire un état des lieux des compétences des jeunes. Cela ne remet pas en question leurs propres outils utilisés lors des bilans. Le résultat de ces derniers doit être retranscrit en fonction des dimensions définies dans le référentiel.

L'objectif de cette démarche est de favoriser une construction interdisciplinaire, utilisable par chaque intervenant.

Ainsi l'outil est le même pour tous (jeune, parents, professionnels), il devrait favoriser un échange plus important et une meilleure compréhension de la part des parents et du jeune lors de la réunion de projet.

Les critères identifiés sont écrits dans une langue familière aux parents et au jeune, n'exigeant pas de savoir spécialisé pour comprendre et compléter le référentiel.

## B) Négocier le projet

La réunion de projet est animée par le chef de service, par délégation de la directrice. Les participants sont : l'utilisateur, sa famille, les professionnels concernés. Chacun y assiste avec la grille d'évaluation complétée.

Le coordinateur de projet rappelle le programme d'actions déterminé lors du précédent projet ainsi que les moyens mis en œuvre. L'évaluation porte dans un premier temps sur l'effectivité des actions : ont-elles ou non été réalisées ?

Pour instaurer un réel débat et éviter le tour de table où chacun fait état de son évaluation, les différents aspects, décidés lors du précédent projet ( communication, socialisation...) sont abordés successivement et chacun participe en communiquant ses informations.

Ainsi l'espace réunion est le lieu de discussion entre les professionnels, le jeune et ses parents en ce qui concerne les écarts constatés.

Les changements dans les conduites du jeune sont ensuite appréciés à partir du référentiel des compétences, indépendamment des actions entreprises.

Un tableau est utilisé pour faire apparaître les points forts et les points faibles de l'utilisateur dans chaque dimension. Un bilan commun de la situation de chaque individu est alors établi.

Pour favoriser la future prise de décision, les informations partagées doivent être interprétées. Par exemple si un jeune ne parvient pas à être autonome dans ses déplacements s'agit-il d'impossibilité liée à des difficultés cognitives ou d'une crainte de ses parents et donc d'une volonté de surprotection ou encore d'une peur du jeune liée à un manque d'expérience ?

Ces questionnements font l'objet de débats dont l'objectif est d'élaborer des hypothèses et de définir les axes prioritaires du projet. Ce temps de négociation permet aussi d'évaluer les représentations de chacun par rapport à la faisabilité du projet du jeune. Il se réfère à la négociation réciproque d'expertise et vise la recherche d'un consensus dans la prise de décision en ce qui concerne la planification des actions.

C'est à partir de ces éléments que seront décidés, ensemble, des objectifs opératoires, définis comme des buts concrets et précis, ainsi que les conditions à mettre en œuvre pour assurer la réussite du projet : Les moyens et les échéances sont définis.

Pour notre exemple, si l'hypothèse de la peur du jeune est retenue, et si ce jeune a besoin d'être autonome pour aller en stage en entreprise (axe prioritaire) nous pouvons décider que l'objectif sera qu'il puisse prendre les transports en commun (objectif opératoire). Le moyen pour y parvenir sera un accompagnement programmé d'un éducateur et éventuellement de sa famille, en complément (personnes intervenantes) sur un trimestre (échéance).

Chaque participant (jeune, famille, professionnels) doit énoncer son niveau d'implication dans chacun des objectifs dégagés. C'est un véritable partenariat négocié dans la transparence par chacun des participants.

Dans cette optique, les modalités d'intervention entre parents et professionnels peuvent être examinées comme autant d'occasions favorables aux apprentissages réciproques, au partage de savoir et à l'établissement de partenariat.

Cette collaboration est mise en place pour définir les rôles de chacun d'eux afin d'assurer une cohérence autour du projet, mais aussi pour mieux responsabiliser les différents acteurs dont le jeune.

Le partenariat sera donc recherché même si pour certaines familles, il apparaît que cela s'avère difficile, nous essaierons d'encourager la participation maximale. Notre expérience dans l'accompagnement de l'insertion professionnelle en SESSAD montre que celle-ci est d'autant plus possible que les parents sont partie prenante du projet. L'ambition est donc que cette participation débute au plus tôt, dans le parcours de leur enfant.

### C) Instaurer un coordinateur de projet

Le conducteur du projet c'est l'utilisateur lui-même, mais chacun a un coordinateur qui va l'aider à conduire son projet, à définir ses intérêts et ses besoins sur lesquels les intervenants pourront apporter leur concours.

Le terme de référent, employé jusqu'à présent dans l'établissement, est abandonné au profit de celui de coordinateur de projet. Le terme référent renvoie au verbe référer, or le jeune étant le conducteur du projet c'est à lui et à sa famille que l'on doit en référer.

Le coordinateur n'est pas le responsable de la construction du projet c'est la directrice qui assume cette fonction ou par délégation écrite, un cadre. Je souhaite confier cette délégation au chef de service éducatif.

Le coordinateur est celui qui par délégation de la directrice coordonne, met en oeuvre et suit le projet du jeune. Ainsi il n'est pas confronté aux remises en cause de ses propres collègues et son rôle peut être reconnu.

Dès à présent, je souhaite que la fonction de coordinateur soit occupée par un éducateur spécialisé. Ce dernier, technicien supérieur est, par son diplôme (équivalent à bac plus deux, soit au brevet technicien supérieur, BTS), supposé capable de remplir cette fonction à responsabilité. L'aspect généraliste de sa formation et son champ professionnel ont été conçus autour du développement et de la promotion d'un enfant ou d'un adolescent.

Comme le dit J.R Loubat : « *Dans les établissements ou services, comprenant des équipes particulièrement diversifiées et pluri-professionnelles, nous pouvons convenir que l'éducateur est bien l'acteur qui peut transcender les spécialités techniques, paramédicales ou pédagogiques, pour être celui qui conserve une vision globale du bénéficiaire.* »<sup>80</sup>

Les compétences requises pour coordonner les projets sont : pouvoir assurer la gestion globale d'un projet, savoir coordonner un partenariat, posséder des capacités de diagnostic et de pronostic, maîtriser des techniques telles que l'entretien d'aide et de négociation, rédiger des projets, construire et utiliser des techniques d'évaluation.

Au vu des effectifs du personnel éducatif de l'établissement, la question du nombre important de moniteurs éducateurs (6 sur 7 notamment à l'IMP) se pose. Leur absence de formation sur ces dimensions apparaît comme un maillon faible dans le système construit. Nous aborderons ce problème plus loin dans le cadre de la nécessité de l'évolution des pratiques.

Les éducateurs travaillent trente heures et demie auprès des usagers. Il leur reste donc quatre heures trente par semaine, pour leur fonction de coordinateur de projet auprès de cinq à six jeunes chacun. Ce temps s'avère suffisant, néanmoins s'il apparaissait à l'expérimentation que cela ne le soit pas, la réorganisation des prestations notamment l'augmentation du nombre de stages en entreprise pour les adolescents, devrait permettre de dégager du temps qui serait utilisé à cet effet.

Dans chaque service les éducateurs disposent d'un bureau, il conviendra d'établir une planification de son utilisation pour que chacun puisse l'utiliser pour les rencontres avec le jeune et avec sa famille.

---

<sup>80</sup> LOUBAT J.R p. 219 option précitée n° 67

#### D) Animer la réunion de projet

L'animation est assurée par un chef de service, par délégation de la directrice.

Lors de la démarche d'élaboration de la méthodologie de projet, l'équipe de cadres mettra au point un guide d'animation de réunion de projet individualisé.

Les objectifs de l'animateur sont de :

- Permettre l'expression de tous à partir d'évaluations objectives des compétences des jeunes.
- Mobiliser les acteurs sur la négociation de réponses à fournir pour la réalisation du projet
- Fixer le cadre au travers de la contractualisation

#### E) Contractualiser le projet

Actuellement, le contrat pédagogique éducatif thérapeutique individuel (CPETI) que nous utilisons n'est pas un contrat car il n'engage pas le jeune et sa famille.

Un document est réalisé lors de la démarche projet, commun à tout l'établissement ; il devra faire apparaître :

- Le bilan commun de la situation du jeune avec les points forts et les points faibles
- Les axes prioritaires dégagés
- Les objectifs opératoires mis en œuvre
- Les engagements de chacun pour leur réalisation
- Les échéances
- Le mode d'évaluation des actions

L'écriture des contenus de la négociation, assure la cohérence des actions et permet une meilleure appropriation par tous les acteurs, notamment par le bénéficiaire.

Ce document est complété par le coordinateur dans les quinze jours qui suivent la réunion de projet. Il est signé par le coordinateur par délégation après avoir été validé par le chef de service. Il est également signé par le jeune et sa famille et figure dans son dossier.

#### F) Suivre le projet

Le contrat permet de donner sens à l'accompagnement par une explication du parcours entrepris. Cette dimension nécessite des rencontres régulières de soutien entre le jeune et son coordinateur de projet.

Ce dernier évalue régulièrement avec le jeune, les engagements pris dans le contrat par chacune des parties ainsi que sa progression dans les objectifs fixés.

Il s'informe auprès de ses collègues du déroulement des actions mises en œuvre.

En cas de difficulté, il n'est pas possible de rencontrer chaque fois tous les acteurs. Des réunions restreintes peuvent être organisées à la demande de chacune des parties (professionnels, jeune, famille) avec le coordinateur et la personne compétente : par exemple s'il s'agit d'une difficulté scolaire, ce sera l'enseignant.

Il ne s'agit pas d'une réunion où l'on fait « le procès de l'usager », ni d'une réunion où les adultes essaient de le raisonner pour l'amener à adopter leurs points de vue. Les personnes participant à ces rencontres doivent se positionner comme personnes ressources pour aider le jeune à trouver les termes de la résolution des problèmes.

Rappelons que les usagers ayant un manque de confiance en eux-mêmes, cela est source de dévalorisation, d'inhibition, et donc d'incompétence. Il est donc nécessaire de les encourager dans les expériences qu'ils réalisent.

Nous ne devons pas oublier que l'image de soi dépend autant des attentes et du regard de l'autre que de l'individu. La qualité de la relation est donc déterminante dans le développement de l'apprentissage.

Le coordinateur est chargé de rédiger un compte rendu des décisions prises lors de ces rencontres, des réajustements éventuels du projet du jeune et de le diffuser à l'ensemble des parties.

#### G) Valider et garder trace des acquis

Les jeunes que nous accueillons n'arrivent pas à se concevoir comme détenteurs de compétences. Nous devons donc avoir le souci de la traçabilité des progrès réalisés dans les savoir, savoir-faire et savoir-être.

L'objectif est de rassurer le jeune sur ce qu'il connaît et de ce qu'il est capable de réaliser. Il s'agit de visualiser le parcours entrepris mais aussi de le valoriser.

Le moyen est la création d'un livret du jeune lui permettant de compiler tous les documents de travail et de documentation qui seront réalisés progressivement favorisant une démarche autonome.

Il est construit par l'ensemble des professionnels au cours de la démarche de méthodologie du projet individualisé.

Il comprendra notamment les contenus des acquisitions remplies par le jeune, à partir du bilan lors de la réunion de projet, mais aussi lors de ces différentes expériences internes et externes. Le coordinateur de projet écrira la formulation du jeune si celui-ci a des difficultés.

Le jeune complétera également ses différentes attentes et, notamment pour les adolescents, le projet de formation professionnelle qu'il formule : ce qu'il a envie de faire de telle sorte qu'on l'aide à choisir son métier. La formulation définitive au gré des expériences de stages est souvent réalisée en plusieurs étapes qui figureront sur le document.

Ce livret est aussi un véritable outil d'information pour les familles qui peuvent suivre la progression de leur enfant. Parallèlement, le point de vue des parents constituera un des éléments du livret : l'autonomie que le jeune manifeste dans les actes de la vie quotidienne et dans son environnement familial et élargi sera inscrit, ainsi que les acquisitions dans les activités sportives exercées dans un club pour certains, éventuellement pour les adolescents le comportement vis à vis du stage, l'intérêt qu'il manifeste...etc.

Le livret est la propriété du jeune mais est aussi consultable par l'ensemble des acteurs du projet (famille, professionnels internes ou extérieurs, stages en entreprises par exemple)

Au moment de son départ de l'établissement, il peut servir de support de médiation entre le jeune et le service de suivi chargé d'accompagner son insertion ou mettre en valeur auprès d'un employeur les différentes compétences et expériences de travail réalisées.

### **3.2.2 Évaluer la méthodologie de projet**

Je considère que la démarche d'évaluation vient accomplir mais aussi relancer le processus proposé. Elle suppose d'une part d'apprécier l'efficacité de la méthodologie, d'en mesurer les effets et leur adéquation à la commande (augmentation de la participation du jeune et de sa famille). D'autre part, elle implique une nécessaire adaptation des outils proposés et la mise en œuvre des corrections éventuelles.

Le nombre de réunions organisées dans le cadre de cette démarche ainsi que l'implication des personnels seront des indicateurs de réussite de cette stratégie.

L'engagement du jeune dans les actions le concernant, l'augmentation de propositions quant à la gestion de son emploi du temps, ainsi qu'éventuellement les recherches d'informations qu'il pourra faire en utilisant les ressources environnantes seront des renseignements intéressants.

D'autre part la collaboration parentale pourra se mesurer au taux de personnes ayant rempli le référentiel de compétences et à celui de la participation du jeune et de sa famille à la réunion de projet.

La régularité avec laquelle les coordinateurs de projet rencontreront les jeunes fournira également des éléments d'information.

Toutes ces données, rassemblées et entrées dans l'outil informatique par le secrétariat, permettront d'analyser sur la base de tableaux statistiques et de comparatifs, les informations recueillies.

Après une année d'expérimentation de la méthodologie du projet, je mets en place un questionnaire de satisfaction à destination du jeune et des familles pour évaluer leur degré de satisfaction concernant cette nouvelle méthodologie. Parallèlement, un questionnaire destiné aux professionnels sera élaboré.

L'objectif est de mesurer les avantages et inconvénients de ces nouvelles procédures, en évaluer les bénéfices et les difficultés inhérents à ce processus et de proposer des améliorations.

L'élaboration de ces questionnaires sera réalisée lors de la démarche de méthodologie de projet individualisé. Les résultats seront communiqués à l'ensemble des acteurs (professionnels, jeunes et famille).

Ils sont les indicateurs pouvant servir à valoriser le savoir-faire des professionnels et donc un outil de mobilisation des équipes. Ils sont aussi un outil d'information des familles qui

peuvent connaître la position de la majorité des autres familles, relativiser leurs points de vue, et enclencher une discussion sur les points de désaccord éventuels.

Un groupe de suivi de la méthodologie de projet sera chargé de proposer les éventuels réajustements de certains aspects de la méthodologie à partir du dépouillement de ces questionnaires.

Cependant, la reconnaissance, la valorisation des savoirs des parents et l'expression des jeunes ne va pas de soi. Ainsi, les professionnels peuvent percevoir cette pratique de l'évaluation par le jeune et ses parents comme une diminution de leur pouvoir. Les parents possédant des savoirs, qui étaient jusque-là réservés aux professionnels, ces derniers peuvent craindre d'être perçus comme incompetents par les parents. D'autre part les intervenants pourraient se trouver confrontés à des demandes du jeune et de sa famille auxquelles ils ne pourront pas répondre. Certains pourront penser que les parents ne peuvent pas évaluer objectivement leur enfant et qu'ils auront tendance à surestimer les compétences de leur enfant. De même les parents peuvent redouter que les résultats de leur évaluation soient utilisés de manière négative pour le diagnostic ou la prise de décisions pouvant désavantager leur enfant.

C'est pourquoi je souhaite que les jeunes, leurs familles et les professionnels participent au groupe de suivi de la méthodologie du projet

Des réflexions partagées entre tous permettront de dissiper les peurs et les craintes de chacun. Ce groupe est nécessaire pour apporter certaines clarifications sur les enjeux respectifs, pour proscrire les pièges du partenariat. Il s'agit de réviser les représentations de chacun en ce qui concerne les rôles respectifs et leur complémentarité dans l'évaluation et la prise de décisions. Il s'agit aussi de comprendre que personne ne détient « la vérité » mais que les informations et actions respectives sont complémentaires et permettent un partage de décisions mieux éclairées pour la réussite du projet du jeune.

### **3.3 Mobiliser les compétences professionnelles**

Accompagner des jeunes en difficulté d'apprentissage, dans le développement de savoir, savoir-faire et savoir-être, demande de multiplier les approches : pédagogique, éducative, rééducative, et thérapeutique.

Si l'on peut facilement juxtaposer l'ensemble de ces approches, la grande difficulté pour une directrice est d'animer un dispositif cohérent pour que leur diversité soit complémentaire et exprime la richesse d'itinéraires possibles pour le jeune.

#### **3.3.1 Articuler les différentes logiques des acteurs pour assurer leur complémentarité**

L'équipe comprend l'ensemble des professionnels qui interviennent auprès du jeune. Elle indique une volonté de travailler ensemble dans la même direction. Il est donc important

d'institutionnaliser le travail en équipe par la mise en place d'une organisation hiérarchisée clairement identifiée mais également par la création d'espaces temps formalisés, permettant les échanges en fonction d'objectifs précis.

A) Créer une équipe de direction

Comme je le dis précédemment, le cloisonnement de l'équipe est renforcé par l'absence de cadres hiérarchiques directs pour les catégories des enseignants et des paramédicaux. Le directeur manage directement ces personnels, sa charge de travail ne lui permet pas d'assumer pleinement son rôle.

Je prévois donc d'augmenter le temps de travail du psychiatre, en janvier 2005, pour lui permettre de coordonner les actions des paramédicaux et de collaborer à l'équipe de direction. Le départ prochain à la retraite du psychiatre devrait me permettre, après information des autorités de contrôle et de tarification, l'embauche d'un nouveau psychiatre et l'augmentation de son temps de travail par la différence de points liée à une moindre ancienneté.

Sa fonction d'encadrant, par délégation écrite de la directrice, de l'équipe des paramédicaux regroupe l'animation et la gestion de ces personnels.

D'autre part, j'envisage de négocier avec l'Education Nationale la possibilité de dégager le responsable pédagogique de sa mission d'enseignement à mi-temps pour coordonner le service pédagogique et collaborer à l'équipe de direction. Les postes d'enseignants n'étant pas rémunérés par l'IME il n'y aura pas d'incidence au budget.

Sa nomination ancienne au poste de responsable pédagogique était liée à l'absence de diplômes des directeurs successifs. L'article 10 des annexes XXIV prévoit que : « *Lorsque le directeur ne possède pas les titres de capacité exigés par les textes en vigueur en matière d'enseignement, la responsabilité pédagogique des classes fonctionnant à l'intérieur de l'établissement est confiée à un enseignant justifiant de la possession de ces titres de capacité* ». <sup>81</sup>

Pour assumer cette responsabilité il bénéficie d'une prime substantielle de l'établissement. J'envisage d'étudier la possibilité d'augmenter cette prime, au fur et à mesure de ses prises de responsabilités. Mon intention, à terme, est qu'il puisse assumer le poste de chef de service à temps plein.

La négociation avec l'Inspection portera sur l'augmentation croissante de jeunes scolarisés hors de l'établissement (milieu scolaire ordinaire ou centre de formation professionnelle). A terme, cinq postes d'enseignants à temps plein ne seront plus nécessaires. Néanmoins, un poste de chef de service pédagogique, chargé de la gestion et de l'animation des enseignants, paraît primordial. Il devra gérer le développement des soutiens scolaires en

---

<sup>81</sup> Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989, option précitée n° 1

SESSAD, l'augmentation des partenariats avec le milieu scolaire ordinaire, la diversification des emplois du temps des enseignants.

Pour favoriser l'interdisciplinarité des actions des différentes catégories, je délègue à chaque chef de service un axe de travail concernant l'ensemble des personnels :

Je confie le développement de la collaboration parentale au chef de service des paramédicaux. Le chef de service pédagogique est responsable de l'axe insertion scolaire et professionnelle et le chef de service éducatif est responsable de l'insertion sociale et du suivi des jeunes sortants.

En attendant de négocier un temps plein du chef de service pédagogique, une partie de l'axe insertion scolaire et professionnelle est confiée au chef de service éducatif.

Les différentes tâches et attributions de chaque cadre seront négociées par moi-même avec chacun d'eux, et feront l'objet d'une définition de poste écrite. (cf. annexe 6 Fiche descriptive de poste)

D'autre part, déléguer une partie de mes missions va me permettre de me consacrer à la réflexion sur les orientations stratégiques, sur les projets à long terme. Je pourrai également avoir une fonction de représentation de l'établissement à l'extérieur et continuer à m'informer et me former sur les nouveaux textes et orientations des politiques publiques.

Déléguer, motive celui qui reçoit la délégation, ainsi les cadres se sentiront reconnus à leur juste valeur, responsabilisés, encouragés.

L'établissement y gagnera également en efficacité dans la mesure où le chef de service est plus près du terrain et peut donc agir plus immédiatement.

J'envisage de déléguer la responsabilité de son service, à chaque cadre, par écrit, tout en précisant que j'en suis moi-même responsable devant le conseil d'administration. Je conviens avec chacun d'eux des objectifs à atteindre en fonction de chaque domaine défini. (exemple : assurer le contrôle et l'évaluation des actions entreprises par le personnel)

Dans le cadre des différents axes fixés pour chaque cadre, je souhaite également déléguer : le pouvoir d'étude et de recommandation, le pouvoir de mise en œuvre après ma décision finale, le pouvoir de contrôle permettant de comparer les résultats aux objectifs fixés.

Les moyens (humains, équipements, crédits..) à mettre à la disposition du délégataire seront définis.

L'évaluation des résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés, ainsi que les temps d'information seront prévus par écrit dès le début de la délégation ; Toutefois, si le résultat attendu n'a pas été atteint, nous nous efforcerons de rechercher ensemble le moyen de s'en rapprocher.

Préalablement à la mise en œuvre de la responsabilité, une formation peut être nécessaire : acquisitions de techniques, de connaissances en législation, mais aussi amélioration des compétences professionnelles comme : la conduite de réunion et les méthodes de résolution de problèmes. Je négocie donc avec les intéressés, la formation qui leur sera utile pour

assumer leurs nouvelles responsabilités. Elle sera inscrite comme prioritaire dans le plan de formation. Elle pourra se dérouler en interne pour l'ensemble des cadres.

Actuellement l'absence de temps communs entre les différents cadres ne favorise ni la coordination des différentes équipes, ni la cohérence des pratiques.

Je mets en place une équipe de direction, en janvier 2005, composée de la directrice, et des quatre chefs de service : paramédical, pédagogique, éducatif, services généraux, et j'organise une réunion hebdomadaire en ayant fixé l'ordre du jour avec eux au préalable. Un compte rendu écrit est transmis aux différents services.

L'équipe de direction sera positionnée dans l'organisation et représentée sur l'organigramme hiérarchique et fonctionnel.

La réunion de direction est une instance de coordination des informations : Elle permet d'évoquer avec les différents cadres, le fonctionnement des services, les éventuels dysfonctionnements, le travail réalisé auprès des jeunes et les modalités de relations avec les familles.

Elle doit aussi être un lieu de concertation : chacun des cadres, ayant été chargé d'un axe particulier, devra suggérer des actions susceptibles de favoriser l'insertion scolaire, sociale et professionnelle ainsi que l'amélioration de la collaboration parentale. Le partage de ces différentes propositions devra permettre d'élaborer une pensée commune.

La réunion de direction fait également le point sur les différents projets en cours, les projets futurs et les orientations de l'établissement. C'est une instance de conseil auprès de la directrice et de mise en cohérence de toutes les actions, même s'il en existe d'autres comme nous allons le voir maintenant.

#### B) Favoriser l'interdisciplinarité par l'élaboration de projets communs

Le projet individualisé n'est pas la personnalisation de la prise en charge au sens où chaque jeune ne bénéficierait que de prestations individuelles. Il consiste à proposer au jeune, de la façon la mieux adaptée et en fonction d'objectifs déterminés, l'éventail des prestations disponibles dans l'établissement.

Ces dernières peuvent comprendre tout aussi bien un soutien individuel en lecture, qu'une activité collective de narration d'une histoire au sein d'un groupe. Les apprentissages de socialisation s'effectuent par l'appartenance à un groupe et la confrontation à ses pairs.

Les jeunes sont donc répartis dans des groupes au sein de l'établissement. Actuellement, chaque intervenant a un projet pour son groupe sans qu'il y ait d'interaction avec ses autres collègues.

Pour pallier ce dysfonctionnement et pour développer chez chaque jeune la conscience de s'inscrire dans une progression collective, je mobilise les équipes sur la constitution de projets communs. Ce programme doit parallèlement favoriser l'acquisition du sens de

l'organisation et de la responsabilité par l'expérience concrète du travail en équipe, tant pour les jeunes que pour les intervenants.

La réalisation de projets communs favorise la motivation en donnant une dimension valorisante du travail des intervenants : Élaborer des projets permet de prendre de la distance avec la routine quotidienne, et donne du sens aux pratiques professionnelles. Ils permettent de valoriser une certaine créativité, encouragent l'innovation des acteurs et créent une dynamique institutionnelle positive.

Un cahier des charges du projet devra être écrit et permettre à chacun de s'engager et de s'y référer (cf. annexe 5 : Le cahier des charges du projet interdisciplinaire)

### C) Organiser des réunions de fonctionnement interdisciplinaires

Pour promouvoir l'émergence de projets communs, j'institue des réunions de fonctionnement. L'objectif est de favoriser l'articulation entre la dimension éducative et thérapeutique pour éviter que chacun se comporte de manière autonome, et préciser les contributions de chacun au projet.

Dans chaque service ces réunions existent déjà, deux heures par mois. Elles ne sont pas suffisamment productives car il n'y a pas d'objectif précis défini et elle regroupe l'ensemble du service, soit quinze à vingt personnes. L'expression de tous y est difficile.

Le nombre important de salariés m'encourage à instituer des réunions par groupe. Chacune est composée de l'enseignant, des éducateurs intervenants sur le groupe, l'éducateur technique et les paramédicaux concernés. Elle est animée par un chef de service qui est donc chef de projet. Ainsi ces différentes réunions peuvent se dérouler en même temps.

La directrice participe par intermittence aux réunions de chaque groupe, afin de montrer l'intérêt pour le travail commun et éviter une trop grande prise de distance avec les acteurs de terrain. Toutefois, ma présence ne devra pas empêcher le chef de service d'être l'animateur de la réunion.

Ces réunions sont mises en place quatre heures par mois, dès septembre 2004. L'objectif premier, pour chaque groupe, sera de proposer un projet interdisciplinaire et de le formaliser à partir du cahier de charges.

Dès janvier 2005, les actions peuvent débuter et les réunions suivantes seront, dans un souci de cohérence, utilisées pour harmoniser les démarches. Les projets ne doivent pas être trop ambitieux et surtout ils devront pouvoir être réalisés fin mai 2005.

Chaque réunion fera l'objet d'un compte rendu écrit, réalisé à tour de rôle, pour diffuser l'information aux personnes absentes mais concernées. Il s'agira également de garder trace écrite pour pouvoir, lors de la réunion suivante, poursuivre ou réajuster les actions décidées.

L'évaluation de ces projets sera faite chaque année en juin.

Les indicateurs de réussite sont mesurés à partir des propositions des équipes pour mettre en œuvre les projets interdisciplinaires, mais aussi à partir de la satisfaction des jeunes à y

participer (information à leurs parents, retranscription des acquis à leur coordinateur de projet..).

Les productions réalisées : par exemple des objets ou une exposition à partir de recherches documentaires sont également des éléments permettant d'évaluer la pertinence de ces projets interdisciplinaires.

### **3.3.2 Accompagner l'évolution des pratiques professionnelles pour répondre aux besoins des usagers**

Pour mettre en œuvre toutes les évolutions nécessaires à l'IME, la directrice doit favoriser des instances de régulation des pratiques et faire évoluer les personnels dans leur adaptation aux nouveaux besoins.

#### **A) Développer la communication interne sur l'échange des pratiques**

Actuellement, il n'existe aucun espace d'analyse des pratiques. Il y a deux ans, cette instance existait mais elle était utilisée principalement par les paramédicaux avec comme objectif de réguler et partager leurs expériences de l'animation des ateliers thérapeutiques. Puis l'intervenante a cessé d'animer ces espaces. Il n'y a pas eu de recherche effective d'un autre intervenant, alors que la ligne budgétaire existe.

Le personnel demande régulièrement son installation, je souhaite donc remettre en place cet espace pour l'ensemble du personnel. Des groupes seront constitués de manière transversale afin de faciliter le partage des pratiques entre les différentes catégories. Chacun pourra y participer à raison de deux heures par mois, par groupe de dix personnes. Chacun bénéficiant d'heures consacrées à la préparation de leurs actions et à la recherche d'informations, une partie sera dédiée à cet échange.

Les comportements des enfants et adolescents sont parfois vécus par les personnels comme des agressions dirigées contre eux. L'analyse des pratiques devrait permettre la construction d'un rapport à leur travail suffisamment distancié.

L'objectif est de permettre l'expression des différentes difficultés éprouvées par chaque professionnel dans la prise en charge du jeune, ses doutes et interrogations éventuelles dans sa propre pratique, permettant ainsi de dépasser ses difficultés ou vivre mieux avec.

En créant ce lieu de circulation de la parole, je pense pouvoir diminuer le risque que la réunion de projet consacrée au jeune ou la réunion de fonctionnement consacrée à l'harmonisation des projets communs ne soient détournées de leurs objectifs.

Par la reformulation des propos de la personne, l'intervenant extérieur apporte une aide. Il permet également que la parole circule.

#### **B) Mettre en œuvre un système d'évaluation**

L'absence de définition de poste favorise les zones d'incertitude. La quête de pouvoir, consciente ou non est souvent un enjeu entre les professionnels de l'IME.

Pour tendre vers la diminution de ces comportements, je propose un modèle type, de fiche descriptive de poste, elle sera retravaillée en équipe de direction avant d'être diffusée.

Il s'agit de déterminer précisément les compétences attendues pour chaque fonction afin d'assurer une meilleure cohérence autour des besoins du jeune.

Les définitions de poste seront élaborées à partir d'entretiens entre le cadre et chaque salarié de son service (cf. annexe 6). Elles devront être réalisées à la fin de l'année 2005 et seront portées à la connaissance de tous.

Elles doivent ensuite permettre la mise en place d'entretiens annuels individuels.

Pour cela, je m'appuie sur la loi du 31 décembre 1992 qui prévoit que *« les méthodes d'aide au recrutement et à l'évaluation des salariés et des candidats à l'emploi doivent être pertinentes au regard de la finalité poursuivie... Les informations demandées sous quelque forme que ce soit, à un candidat ou à un salarié ne peuvent avoir pour finalité que d'apprécier sa capacité à occuper l'emploi proposé ou ses aptitudes professionnelles... Le salarié est tenu d'y répondre de bonne foi. »*<sup>82</sup>

Il convient dans un premier temps d'en définir la finalité, de fixer les règles du jeu et d'en informer l'ensemble du personnel.

Les enjeux, pour l'IME et la direction, sont :

- ◆ Accompagner une gestion dynamique tournée vers l'avenir
- ◆ Faciliter la réalisation des objectifs généraux définis par la direction (exemple : développer l'insertion en milieu ordinaire)
- ◆ Viser une meilleure adéquation des individus aux postes
- ◆ Affirmer la fonction d'encadrement : l'entretien d'évaluation est l'acte de management par excellence
- ◆ Établir les compétences, souhaits et potentialités des personnels
- ◆ Améliorer le climat social et la confiance réciproque par une clarification des règles du jeu.

Les enjeux, pour chaque salarié, sont :

- ◆ Se repérer dans l'établissement et dans sa fonction pour une meilleure compréhension et adhésion à sa mission
- ◆ Accroître sa motivation à l'exercice de responsabilités clairement établies
- ◆ Identifier ses axes de progrès
- ◆ Être entendu et reconnu : valoriser ses compétences et capitaliser ses expériences
- ◆ Exprimer ses aspirations d'évolution et de formation.

---

<sup>82</sup> Loi du 31 décembre 1992 relative à l'emploi, article L 121-6 et L 121-7. Disponible sur Internet : <<http://www.legifrance.gouv.fr/WaAsap/Visu>>

Ces entretiens seront préparés par l'équipe de direction. Un document support d'évaluation sera établi (cf. annexe 7) et constituera l'outil commun d'évaluation des personnels.

Les entretiens seront menés par les chefs de service, chaque année entre le mois d'avril et le mois de juin (les premiers étant fixés en 2006). Je ferai ce travail pour l'évaluation des cadres. Il convient également que cette procédure me soit appliquée, j'en discuterai avec le conseil d'administration.

Les fiches d'évaluation seront diffusées pour faciliter l'appropriation de la procédure et pour que chacun puisse préparer l'entretien. Le salarié sera donc prévenu à l'avance de la date fixée de commun accord.

La première année, il n'est pas possible de faire référence à des objectifs ; l'entretien consistera à fixer avec chaque salarié un ou plusieurs objectifs pour la période à venir.

Pour favoriser des conditions de réussite, le cadre doit créer un climat de confiance. Ainsi il commence par présenter le déroulement de l'entretien. Il doit également faciliter l'expression du salarié.

L'entretien se déroule en trois phases : constater, comprendre, conclure

- ◆ Chacun énumère les faits qu'il a observés, ce qui s'est produit, ce qui a été réalisé (points forts, points à améliorer pour chaque critère défini). Il s'agit de mesurer les écarts entre les faits et les attendus.
- ◆ Les deux protagonistes recherchent en commun des explications aux difficultés et réussites constatées.
- ◆ Une synthèse est élaborée et aboutit à des objectifs d'amélioration et de développement des aptitudes professionnelles.

Il y aura probablement des désaccords ; ils seront me semble-t-il constructifs si l'entretien se déroule dans un climat de confiance de sincérité et d'objectivité et de respect de la vision de chacun.

Après deux années de pratique de l'entretien d'évaluation, soit en juin 2007, je mets en place un questionnaire, à destination du personnel afin d'en faire le bilan. Je demande à chacun d'indiquer ce qui lui paraît utile de prévoir pour apporter des améliorations par rapport à la démarche individuelle de progrès et aux modalités de conduite d'entretien.

Les ajustements éventuels, suite à la lecture des réponses, qui seront définis, seront présentés à l'ensemble de l'équipe au cours d'une réunion institutionnelle courant octobre 2007. Une charte d'évaluation permettra alors de formaliser la procédure.

### C) Se former

La formation continue est également un outil de management pour maintenir et développer les compétences requises pour la maîtrise du poste et éventuellement accompagner son évolution. Elle permet aussi d'acquérir les compétences nécessaires pour une évolution professionnelle future définie avec la hiérarchie.

Les objectifs prioritaires de l'établissement sont concentrés sur la formation à la méthodologie de projet individualisé dont j'ai parlé précédemment, prévu de janvier 2005 à décembre 2006.

Afin de manager les projets, soutenir les équipes et fédérer les énergies, la formation continue des cadres est un autre axe prioritaire. Les contenus pédagogiques de la formation et l'organisme à solliciter seront discutés en équipe de direction. En fonction des propositions, je validerai celle qui me semblera la plus pertinente.

Le positionnement du coordinateur de projet et les compétences requises pour occuper ce poste (cf. 3.2.1 C Instaurer un coordinateur de projet), nécessite que les moniteurs éducateurs puissent accéder à la formation d'éducateurs spécialisés.

À l'IMP notamment, le nombre de moniteurs éducateurs est supérieur à celui des éducateurs spécialisés (6 sur 7). La formation des premiers est basée sur l'accompagnement de groupe et l'animation d'ateliers éducatifs. Cela ne suffit plus pour répondre aux besoins des usagers. La recherche de la collaboration parentale demande un accompagnement des familles dans la compréhension des difficultés et dans la recherche d'autonomie de leurs enfants, à laquelle ne prépare pas la formation moniteurs éducateurs. L'évolution des situations sociales des jeunes favorise le travail avec des partenaires extérieurs : AEMO, MECS et l'objectif d'insertion en milieu ordinaire, le développement d'une démarche partenariale.

Progressivement j'envisage d'encourager les quatre plus jeunes moniteurs éducateurs à s'engager chacun à leur tour dans une formation d'éducateur spécialisé, par le biais du contrat individuel de formation (CIF).

Déjà en fin d'année 2004, le départ progressif à la retraite (à mi-temps) d'une éducatrice spécialisée affectée au service SESSAD et la demande de ce poste par une monitrice éducatrice me permet de négocier l'obtention du dit poste, à condition que cette dernière s'engage à commencer une formation d'éducateur dans les trois ans à venir (en fonction de la date d'obtention de la prise en charge financière du CIF).

Pour les autres, l'évaluation des personnels devrait constater les écarts entre leurs compétences actuelles et les compétences requises et encourager ces personnes.

Il y a également un atout supplémentaire : deux personnes moniteurs éducateurs ont déjà obtenu, il y a trois ans, leur diplôme d'éducateurs, en ayant fait une formation en cours d'emploi dans le cadre d'un CIF. C'est donc pour les salariés qui douteraient de leurs capacités, une motivation supplémentaire et une preuve que cela est possible.

Le départ à la retraite de deux moniteurs éducateurs, un dans cinq ans et l'autre dans neuf ans me permettra avec le gain de points, lié à un moindre coefficient de négocier avec la DDASS, une requalification des postes des personnes nouvellement formées.

Au cours d'une réunion en novembre 2004, j'informerai le conseil d'établissement (auquel siègent les délégués du personnel) des priorités que j'ai dégagées en fonction des besoins de l'établissement.

Pour les demandes individuelles, celles-ci devront s'inscrire cette année dans les préalables définis autour du travail avec les familles, le travail en équipe et le développement de partenariats. Les années suivantes, elles seront définies lors du bilan annuel d'évaluation.

J'inciterai également le personnel à bénéficier de formations dont les coûts pédagogiques sont gratuits, seul les frais afférents devront être pris en charge par l'établissement. Elles sont organisées par l'Association Régionale de l'Éducation Permanente en Aquitaine, (AEREPA) créée en 1975 sous la commande publique de l'Etat et du Conseil Régional d'Aquitaine dans le cadre notamment d'un contrat du plan région. (Exemple : la cohésion d'équipe, la démarche de partenariat : un outil stratégique d'insertion, conduire un entretien d'évaluation..)

Ces formations de courte durée, quelques jours, sont accessibles aux acteurs de la formation de l'orientation et de l'insertion. L'objectif d'engager le personnel dans ces formations courtes est de leur donner envie progressivement, de se former de manière permanente.

Le bilan des acquis des formations et la mesure de l'impact sur l'activité professionnelle du salarié seront réalisés lors de l'entretien d'évaluation annuel ou, si besoin, lors d'une évaluation intermédiaire.

Un tableau récapitulatif informera l'ensemble du personnel des différentes dépenses du budget formation, en fonction du type de formation : savoir, savoir-faire, savoir-être, afin que chacun puisse partager les bénéfices de la formation avec ses collègues.

### **3.4 Favoriser l'ouverture vers l'extérieur :**

Accompagner des jeunes vers l'insertion en milieu ordinaire demande de multiplier les actions en direction des écoles, des associations culturelles et sportives, des entreprises, des centres de formation et autres.

L'établissement ne peut répondre seul à la diversification des projets et intérêts des jeunes, il doit aussi rechercher des partenariats et enrichir ses réseaux de manière continue.

#### **3.4.1 Créer des ateliers de socialisation**

Face au déficit de comportements adaptés en milieu extérieur des jeunes, inscrits dans l'établissement, ainsi que leur insuffisance d'autonomie sociale, il est nécessaire de mettre en place des actions pour pallier ces manques.

Il est possible de préparer cette autonomie dès douze ans pour la majorité des jeunes, de manière progressive, en la favorisant par un soutien individuel et un travail en groupe. Certaines de ces activités sont déjà partiellement organisées à l'IMPRO pour les jeunes de plus de quatorze ans (apprentissage de l'autonomie de déplacement par exemple).. Proposer ces actions, dès douze ans, permettrait de développer des compétences en amont et de préparer le passage de l'IMP à l'IMPRO.

Ainsi dès l'entrée des jeunes dans ce service, des actions d'insertion professionnelle seront engagées dans la mesure où les jeunes sont déjà détenteurs de compétences sociales.

Je demande au chef de service éducatif de faire travailler les équipes éducatives sur les activités souhaitables pour favoriser le développement de compétences sociales et de mettre en place ces ateliers de socialisation et d'autonomie dès janvier 2005. Dans le même objectif, il devra aussi coordonner les actions mises en place par les enseignants.

Ces ateliers seront animés par les éducateurs et les éducateurs techniques (ex : apprendre à se nourrir) ; des partenariats pourront être mis en place avec les enseignants (ex : savoir utiliser un plan de ville)

Il convient de faire un état des lieux des actions qui existent dans l'établissement et de fixer des objectifs à atteindre, de nommer les activités, de déterminer les intervenants, les moyens nécessaires et la fréquence de participation de chaque jeune.

Il s'agit de les préparer à l'insertion notamment lors des périodes de stage mais aussi pour qu'il devienne de plus en plus autonome dans leur vie quotidienne.

Il s'agit également qu'ils puissent expérimenter et apprendre à gérer des moments où ils se retrouvent seuls, et puissent utiliser les ressources de l'environnement,

Une fiche récapitulative de l'atelier est créée : pour garder trace de ce que le jeune a fait et indiquer la progression à chaque session.

Pour évaluer la stratégie mise en place je définis quelques indicateurs de réussite :

En ce qui concerne le personnel : le nombre de réunions des groupes de travail et l'implication des personnels dans les propositions, leur capacité à respecter le cadre temporel fixé seront des informations permettant de mesurer le résultat de la stratégie définie ;

En ce qui concerne les usagers : le taux d'augmentation des compétences des jeunes mesurées par la grille d'évaluation des compétences sera un bon indicateur des résultats obtenus.

D'autre part, le nombre d'actions animées en commun, sera un repère d'évaluation de ma stratégie cherchant à mettre en place plus de cohérence entre les différents acteurs.

### **3.4.2 Construire des réseaux avec le milieu scolaire ordinaire**

Lors d'une rencontre récente avec une directrice de SEGPA, sa méconnaissance de nos prestations a confirmé ce que je pressentais déjà dans les échanges avec certains enseignants du milieu ordinaire : ils ont le sentiment que l'entrée en IME est « une voie de garage » et que les jeunes admis n'auront pas la possibilité d'être insérés dans la société et le monde du travail ordinaire. Parallèlement, les enseignants du Nid Basque ont des représentations erronées du secteur scolaire ordinaire et hésite à y orienter les jeunes.

J'envisage d'organiser des forums de débat entre les enseignants de l'établissement et ceux du milieu ordinaire (CLIS et SEGPA) en collaboration avec l'Inspection de l'Education

Nationale. D'autre part, des visites organisées des différents lieux en milieu scolaire ordinaire et IME, permettront également de changer les perceptions de chacun. Des collaborations fructueuses seront ainsi mises en place dans l'intérêt des usagers, tant pour ceux admis dans l'IME après une scolarité ordinaire, que pour ceux réintégrés.

### **3.4.3 Développer des partenariats avec les entreprises**

Je souhaite permettre à chaque jeune d'effectuer des stages en entreprise dans le métier de son choix, d'éprouver ses capacités et son intérêt pour sortir de la contrainte liée au choix réduit de notre plateau technique et favoriser ainsi un élargissement du champ des possibles.

Les entreprises seront utilisées comme des relais pour répondre aux besoins des jeunes pour lesquels l'IME ne propose pas de réponses adaptées

L'IMPRO doit donc trouver des réponses de plus en plus diversifiées à partir des intérêts des usagers, de leurs droits à faire des expériences, tout en tenant compte de l'environnement socio-économique. L'expérimentation passe par une recherche d'entreprises susceptibles d'étudier la faisabilité des projets des jeunes. L'entrée, liée au choix du jeune, tout en le mettant en situation réelle de travail en entreprise, permet de passer progressivement de ses désirs (ce que je veux) à la prise en compte de ses potentialités (ce que je peux).

Notre expérience montre que les entreprises intègrent d'autant mieux les jeunes ayant un faible niveau scolaire, qu'elles ont pu les accueillir précocement (entre 16 et 17 ans) et qu'elles ont contribué à la construction de leur employabilité.

Je propose donc une organisation avec deux modules de formation, à mettre en place à la rentrée de septembre 2005 ; pour chaque module, les âges sont donnés à titre indicatif. Les trajectoires individuelles prenant en compte le propre rythme du jeune seront favorisées.

Durant l'année 2004 -2005 chaque intervenant doit élaborer à la fois un référentiel des progressions pédagogiques ainsi que des fiches de préparation et de déroulés des différentes activités.

Le module 1 (pour les 14 - 16 ans) s'organise de manière identique qu'actuellement avec des temps d'ateliers techniques, des cours théoriques et des ateliers éducatifs. Cependant, ces derniers sont orientés sur les apprentissages de socialisation et développement de l'autonomie. D'autre part une première prise de contact avec le travail en entreprise est mis en place : chaque éducateur technique prévoit de passer une journée par semaine dans une entreprise, avec un groupe de cinq à six jeunes (supermarchés, menuiseries industrielles, village vacances, entretien des espaces verts dans des collectivités...).

Ces activités sont un support pour acquérir des compétences comportementales transférables dans différents domaines et la capacité d'adaptation à de nouveaux environnements. Elles préparent l'adolescent à l'adaptation professionnelle en développant

les habiletés techniques et sociales en situation réelle de travail en entreprise. Une convention est signée avec l'entreprise. Le service rendu est gratuit.

Parallèlement, des stages de découverte de métiers, deux semaines par trimestre, sont mis en place dès l'entrée en IMPRO pour permettre d'affiner un choix de métier. Les expériences vécues à l'extérieur de l'établissement permettent à l'adolescent d'identifier les attentes du monde du travail et facilitent une prise de conscience de ses propres potentialités.

Le module 2 ( pour les 16 - 17 ans) est construit sur une formation en alternance : Le jeune expérimente un métier en entreprise, trois jours par semaine. Le stage long permet au jeune et à l'entreprise de se connaître et de s'investir. Les deux autres jours sont consacrés à des regroupements au sein de l'établissement, pour tirer les enseignements de chaque expérience de stage, sous forme d'ateliers collectifs, animés par les éducateurs techniques et les enseignants. Sujets abordés : les savoirs théoriques et les savoir-faire à acquérir mais également une aide pour les aider à comprendre ce qu'ils y vivent et à développer des comportements adaptés. D'autre part des ateliers préparant à la recherche d'emploi sont mis en place (rédaction de lettre de motivation, de curriculum vitae, la conduite de prises de contacts téléphoniques, des entretiens d'embauche). Nos équipements en matériel audiovisuels permettent d'enregistrer les mises en situation et de les discuter collectivement. Des cours d'apprentissage de savoir théorique sont également dispensés.

De ce fait, le temps de présence des jeunes en atelier technique est réduit, ce qui dégage des heures pour les éducateurs techniques, auxquels je confie la fonction de chargé d'insertion. L'organisation permet ainsi de dégager douze heures par semaine pour chaque éducateur technique soit un total de trente-six heures.

Le chargé d'insertion assure le suivi individuel des stagiaires : des entretiens réguliers sur le lieu de travail rassurent le jeune et l'employeur. Il établit les bilans et fait le lien avec les autres intervenants.

La collaboration de l'adolescent et de ses parents dans la recherche de stage est systématiquement recherchée car l'aboutissement du projet d'insertion repose en grande partie sur la mise à profit et la valorisation de leurs ressources personnelles.

Il a également, l'objectif d'amplifier le réseau des entreprises susceptibles d'accueillir les bénéficiaires : possibilités de stages, embauches possibles en contrat d'apprentissage adapté ou en emploi protégé en milieu ordinaire.

En contrepartie, nous pouvons proposer des informations sur les mesures existantes en faveur de l'emploi des jeunes reconnus travailleurs handicapés. Un éducateur SESSAD a les connaissances nécessaires et mène déjà des actions similaires pour les employeurs signant des contrats d'apprentissage avec les jeunes inscrits dans ce service.

Le chargé d'insertion établit également une banque de données regroupant les informations sur les différents métiers et les référentiels de formations professionnelles qui y mènent. Il rencontre les entrepreneurs pour déterminer les compétences requises pour leurs ouvriers.

Les éducateurs techniques, en lien avec les enseignants et avec l'aide de la psychologue de l'IMPRO, élaborent un outil d'évaluation des compétences professionnelles pour permettre à l'entreprise d'affiner son appréciation des potentialités du jeune dans le métier déterminé.

A l'occasion d'une formation, la psychologue a déjà commencé à mettre au point un outil d'évaluation des habiletés socioprofessionnelles en atelier. Son expérience devrait favoriser l'élaboration de l'outil à destination des entreprises.

Le chargé d'insertion n'est pas le seul chargé de l'objectif d'insertion professionnelle en milieu ordinaire. L'implication de l'équipe de direction doit permettre l'appropriation de la culture d'insertion par l'ensemble des intervenants de l'établissement.

Une éducatrice technique, en charge des jeunes inscrits à Lan Bidéa, assume déjà une partie des attributions du chargé d'insertion, telles que définies précédemment. Elle est une personne ressource pour faciliter l'adhésion de ses collègues dans ce nouveau rôle. D'autre part, ceux-ci peuvent s'appuyer sur les éducateurs SESSAD accompagnant les jeunes en contrat d'apprentissage adapté ou en emploi protégé en milieu ordinaire.

En attendant l'aboutissement de la négociation sur le dégageant d'heures du responsable pédagogique avec l'Inspection de l'éducation nationale, un temps de concertation, animé par le chef de service éducatif, est mis en place entre ces différentes catégories professionnelles,

Au fur et à mesure de la mise en œuvre des actions, les professionnels peuvent vérifier la pertinence de cette nouvelle organisation au regard des résultats obtenus. Les premiers résultats d'insertion des jeunes à partir du service Lan Bidea, doivent pousser les équipes dans des dynamiques de projets plus ambitieux pour un plus grand nombre de jeunes. Pour ces derniers, la réussite de certains de leurs pairs a déjà un effet dynamisant.

L'évaluation de cette organisation se fera d'ailleurs à partir du taux de jeunes orientés vers le milieu ordinaire à la sortie de l'IMPRO.

#### **3.4.4 Organiser des rencontres débat à destination des parents**

Deux fois par an, j'invite les parents à une rencontre destinée à favoriser l'échange autour des difficultés qu'ils rencontrent dans l'éducation de leurs enfants. Différents thèmes pourront être abordés, par exemple la difficulté d'accepter le placement dans une institution spécialisée, mais aussi la marge de manœuvre laissée au jeune dans sa recherche d'autonomie par rapport à son handicap.

L'objectif est de permettre aux parents de partager leurs problèmes et leurs joies avec des personnes vivant des situations semblables. Nous invitons également des parents d'anciens usagers pour qu'ils puissent faire-part de leurs expériences. Des jeunes ayant bénéficié d'un accompagnement peuvent venir témoigner de leur parcours.

L'échange des expériences devrait avoir un effet rassurant mais aussi mobilisateur. Les discussions avec certains parents montrent que ces réunions pourraient permettre de rompre l'isolement des parents d'enfants en situation de handicap.

Le psychiatre, chargé de l'axe développement de la participation parentale est mis à contribution pour rechercher des intervenants extérieurs formés à ce type d'intervention susceptibles d'aider à la prise de parole.

En collaboration avec le psychiatre et avec la participation de l'association des parents, j'envisage dans un premier temps d'être l'investigatrice de ces rencontres ; par la suite, mon intention est de passer le relais à cette association, tout en continuant à proposer mon aide si besoin.

L'objectif est que les parents soient là aussi acteurs et qu'ils se mobilisent de manière autonome. Sans la présence de représentants de l'établissement la parole sera probablement plus libre, ce qui n'empêche pas l'intervention de certains membres de l'équipe, sur demande de l'association, en fonction du thème fixé.

Je souhaite également mettre en place une rencontre avec l'association des parents pour que des référents familles puissent être responsables de l'accueil des nouveaux parents.

Avec l'accord des intéressés nous pouvons diffuser les numéros de téléphone des personnes contacts ; une salle est mise à leur disposition. L'accueil, par des pairs me semble être riche d'expériences à partager. Des questions qui leur semblent peut-être naïves ou qu'ils n'osent pas poser aux professionnels peuvent être abordées. Certains objecteront que c'est un risque important que je prends, que des parents insatisfaits des prestations de l'établissement peuvent « contaminer » les nouveaux parents. Il me semble que la discussion, l'écoute des attentes de ces derniers et le dialogue avec l'association des parents comme avec chacun des parents des jeunes accueillis dans l'établissement, devrait nous permettre d'instaurer un climat de confiance susceptible de minimiser ce risque.

### **3.4.5 Développer la visibilité de l'établissement**

J'organise une journée portes ouvertes, un samedi de mai, chaque année, pour faire connaître l'établissement aux habitants du quartier, aux éventuels futurs bénéficiaires accueillis et à leurs parents, aux partenaires avec qui nous travaillons. Cette journée est organisée sous forme d'une kermesse. Les jeunes, aidés des professionnels exposent et vendent leurs productions réalisées pendant l'année en ateliers (objet ou denrées alimentaires). Certains adolescents volontaires font visiter l'institution et expliquent les prestations dont ils bénéficient.

D'autre part, chaque année en mars (période où les employeurs sont plus disponibles), une soirée à destination des entreprises est organisée. L'objectif est de les remercier pour leur collaboration à la formation, de maintenir et renforcer les partenariats. Cette soirée présente les actions faites par les jeunes, à l'aide d'exposition de photos et la réalisation de

reportages sur ceux ayant effectué des stages en entreprises ; Ces supports sont réalisés lors des ateliers d'insertion sociale.

Par ces actions c'est le monde extérieur qui vient à la rencontre des jeunes. Ils y sont acteurs et participent pleinement à leur réussite. Leur contribution permet de montrer leurs capacités en externe et en interne et concourt à véhiculer une image d'eux-mêmes positive tout en modifiant le regard des autres.

### **3.4.6 Améliorer le suivi des jeunes sortants**

L'établissement doit assurer le suivi pendant trois ans suite à la sortie de l'établissement du jeune, (article 8 des annexes XXIV), or nous n'avons ni le temps ni les ressources nécessaires pour assurer un accompagnement efficace. Le suivi se résume à quelques entretiens et aides sur l'initiative du jeune et concerne l'apport d'informations sur les mesures d'aide à l'emploi des travailleurs handicapés ou des explications sur les propositions de contrat de travail qu'ils ont négocié avec un employeur.

L'insertion professionnelle à long terme, le maintien dans l'emploi nécessite l'accompagnement du jeune et de l'entreprise qui l'emploie sur une longue durée.

Des dispositifs d'accompagnement existent : les réseaux Cap emploi et les organismes d'appui, ainsi que les missions locales offrent une prise en charge adaptée aux difficultés particulières que le travailleur en situation de handicap peut rencontrer dans la recherche d'emploi ou pour conserver son poste.

La présentation et la connaissance de ces organismes doivent être proposées aux jeunes avant leur sortie de l'établissement. Notre assistante sociale aura pour mission de travailler en réseau avec ces acteurs et de favoriser ces espaces de transition.

## CONCLUSION

Après cinquante ans d'existence et de pratique, l'IME «Le Nid Basque» est aujourd'hui confronté à une triple problématique institutionnelle, structurelle et sociologique.

La législation et l'évolution du contexte social poussent tout établissement médico-social à mettre en œuvre la mission d'insertion en milieu ordinaire.

Pour des raisons de formation et d'habitudes de travail, «Le Nid Basque» ne répond pas suffisamment à ces attentes.

Son fonctionnement dans l'immédiat reste trop cloisonné, pour permettre aux prestations en direction du public d'être adaptées au profil et aux besoins de chaque jeune.

Pour favoriser la promotion des bénéficiaires hors de l'institution, il faut d'abord considérer leur environnement.

Associer les familles au projet d'insertion de leurs enfants reste une notion qui n'est pas systématique.

Pour répondre à ces problèmes il existe des solutions. Ce mémoire en a dégagé plusieurs autour de trois axes.

Dans un premier temps, les besoins des usagers doivent être le centre du dispositif : l'orientation en milieu ordinaire ne pourra se développer dans des conditions optimales qu'à partir d'une évaluation, la plus objective possible des potentialités des jeunes, au regard d'un projet en adéquation non seulement avec ses capacités, mais encore de ses choix et ses centres intérêts.

Ensuite, l'établissement doit s'ouvrir sur l'environnement. Pour ce faire, il faut que l'offre de service réponde suffisamment aux besoins d'insertion, en favorisant celle-ci dans une complémentarité du champ social.

Afin de répondre à cette mission, mon objectif, en tant que directrice, est d'articuler les différentes logiques pour qu'elles soient complémentaires. La notion de parcours du jeune ne trouvera son sens que dans la formalisation d'étapes différenciées, en lien avec une coordination entre les différents intervenants.

Ce projet sera efficace à une condition : adapter les pratiques professionnelles aux évolutions inéluctables mentionnées ci-dessus. La directrice doit donc accompagner, voire provoquer les processus de formation et d'évaluation des personnels.

L'évolution sera collective ou elle ne sera pas. Dans ce sens, la démarche projet recèle un pouvoir de mobilisation fort autour de valeurs communes. Ainsi la promotion de la personne sera garantie comme vecteur de pérennité de l'institution.

---

# Bibliographie

---

## Ouvrages cités

- AUTES M. *Les paradoxes du travail social*. Paris : Dunod, 2001. 285 p.
- BAUDURET J.F., JAEGER M. *Rénover l'action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod, 2002. 320 p.
- BERTRAND P. *Itinéraire d'un éducateur de la première génération*. Ramonville Saint Agne : Eres, 1994. 178 p.
- BORGETTO M., LAFORE R. *Droit de l'aide et de l'action sociales*. 4<sup>ème</sup> édition. Paris : Montchrestien, 2002. 590 p.
- CASTEL R. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard, 1995. 488 p.
- CHARLEUX F., GUAQUERE D. *Évaluation et qualité en action sociale et médico-sociale*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Collection Actions Sociales, 2003. 246 p.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil Collection Points, 1977. 500 p.
- DANANCIER J. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif. Contexte, Méthodes, Outils*. Paris : Dunod, 2004. 184 p.
- DUBREUIL B. *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté*. Paris : Dunod, 2002, 171 p.
- DUCALET P., LAFORCADE M. *Penser la qualité dans les institutions sanitaires et sociales*. Paris : Seli Arslan, 2000. 272 p.
- JANVIER R., MATHO Y. *Mettre en œuvre le droit des usagers dans les établissements d'action sociale*. Paris : Dunod, 1999. 207 p.
- LEFEVRE P. *Guide de la fonction de directeur d'établissement social et médico-social*. Paris : Dunod, 2000. 305 p.
- LOUBAT J.R. *Élaborer son projet d'établissement social et médico-social*. Paris : Dunod, 1997. 264 p.
- LOUBAT R. *Instaurer la relation de service en action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod, 2002. 258 p.
- MIRAMON J.M. *Manager le changement dans l'action sociale*. Rennes : ENSP, 1996. 105 p.
- MIRAMON J.M., COUET D, PATURET J.B. *Le métier de directeur, techniques et fictions*. Rennes : ENSP, 2002. 272 p.

### Périodiques cités

- JANVIER R., MATHO Y. Plaidoyer pour de nouvelles relations Usagers - Professionnels en travail social. *Les Cahiers de l'Actif*, Juillet / Août 2003, n°326 / 327, pp. 179-184.
- LAFORCADE M. Le directeur à l'épreuve de la qualité. *Le Nouveau Mascaret*, 4<sup>ème</sup> trimestre 1998, n°54, pp. 13-19
- MONCASSIN G., LACROIX D., DEVERTAIN J.P. Colloque Européen à Pau : En difficulté d'apprentissage ? M'informer pour m'orienter. *Réadaptation*, Juillet / Août 2001, n°482, pp. 28-29.
- SIFA: Service d'insertion par la formation et l'accompagnement. ADAPEI des Pyrénées Atlantiques. *La valorisation des rôles*, pp. 3-17

### Rapport cité

- *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*. Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la Technologie. IGAS ; n°99-002, mars 1999.

### Intervention formation CAFDES cité

- LAPORTE J. Conseil et formation en GRH management. Sociologie des organisations. *Analyse stratégique des situations de travail*. Intervention décembre 2002 IRTS Aquitaine

### Site Internet

- Toutes les lois, décrets et circulaires. Disponible sur Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/WaAsap/Visu>

### Ouvrages non cités

- RINGLER M. L'enfant déficient. Paris : Dunod, 2000. 243 p.
- BARREYRE JY., BOUQUET B. CHANTREAU A. et al. Dictionnaire d'action critique, Collectif travail social. 3ième édition Paris : Bayard, 1998. 437 p.
- GENOUVRIER E., DESIRAT C., HORDE T. Dictionnaire des synonymes. Paris : Larousse de poche, 2000. 743 p.

---

## Liste des annexes

---

Annexe 1 Le plateau technique institutionnel

Annexe 2 Le plateau technique du personnel

Annexe 3 Personnel : âge et ancienneté au 01/09/04

Annexe 4 Organigramme hiérarchique du personnel

Annexe 5 Le cahier des charges du projet interdisciplinaire

Annexe 6 Fiche descriptive de poste

Annexe 7 Support préparation pour l'entretien d'évaluation

Annexe 8 Plan de travail



## Annexe 2 : PLATEAU TECHNIQUE DU PERSONNEL

1 Directeur  
1 Chef de service éducatif

### Service Accueil-secrétariat

0,57 Secrétaire  
0,61 Secrétaire

Total : 1,18

### Services généraux

1 Chef de service administratif  
4,4 Agents de service intérieur  
0,86 Chef cuisinier  
0,50 Agent technique supérieur  
0,82 Ouvrier qualifié

Total : 7,58

### Service éducatif

6 Educateurs spécialisés  
6,36 Moniteurs éducateurs  
2 Educateurs techniques spécialisés  
1 Moniteur d'atelier

Total : 15,36

### Service pédagogique

5 Enseignants spécialisés dont 1  
responsable pédagogique  
0,33 Moniteur EPS

Total : 5,33

### Service Social

0,61 Assistante Sociale

### Service médical et para-médical

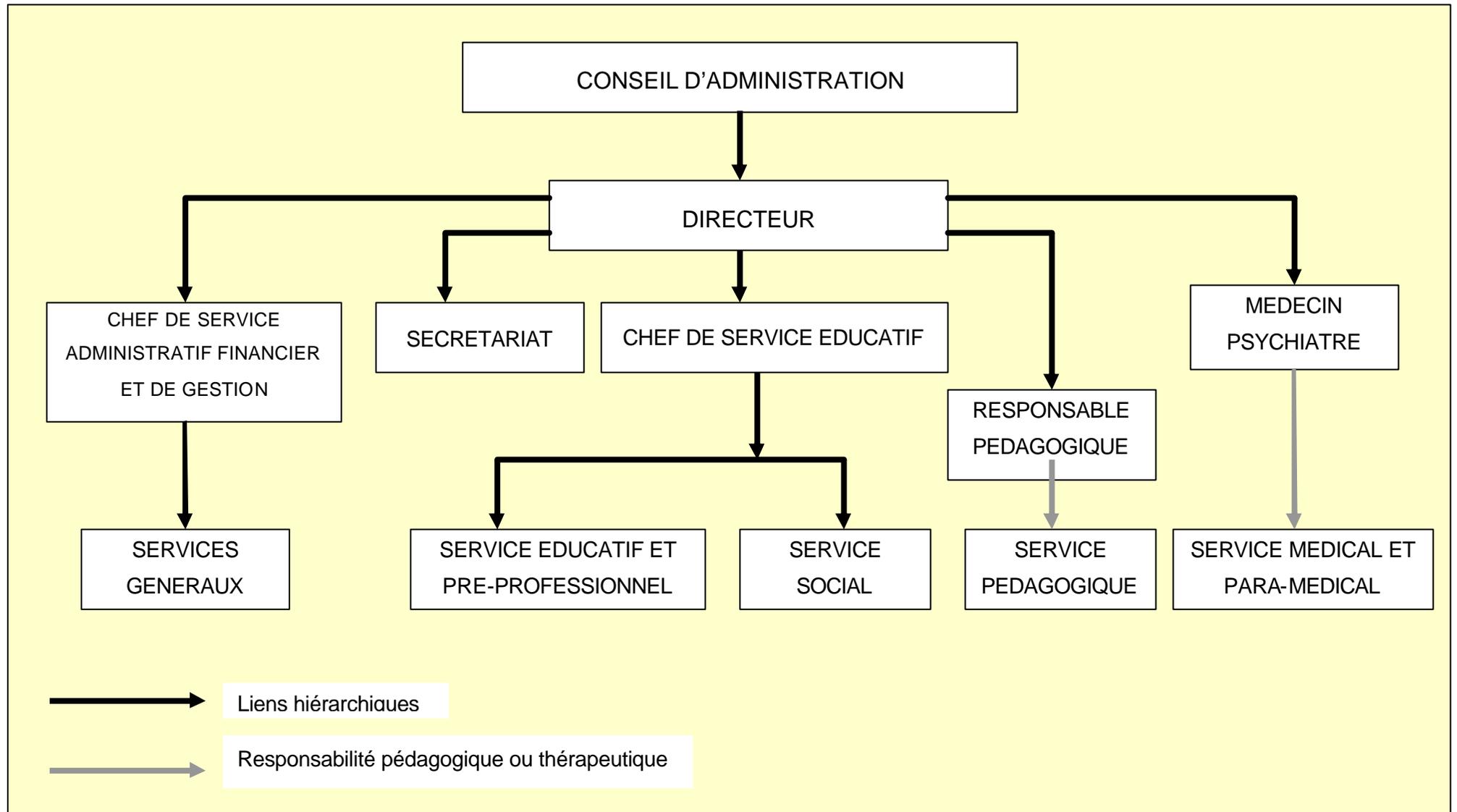
0,50 Psychiatre, responsable thérapeutique  
0,38 Médecin généraliste  
1,58 Psychologues  
1,18 Psychomotriciens  
1,25 Orthophonistes  
0,26 Accousticothérapeute

Total : 5,15

**Annexe 3: PERSONNEL : AGE ET ANCIENNETE AU 01/09/2004**

	NOM	FONCTION	Age en 09/2004	ANCIENNETE	ETP
1	B L P	Psychiatre	64,79	30,08	0,5
			<b>Total</b>	<b>0,5</b>	
2	I B	Educateur	57,61	26,75	1
3	L J	Directeur	57,08	29,08	1
4	Z J	Enseignant	56,57	19,08	1
5	L M	Moniteur Educateur	55,50	31,08	1
6	R M H	Educateur	55,53	28,25	1
			<b>Total</b>	<b>5</b>	
7	M J	Agent de service	54,53	18,58	0,7208
8	PG	Moniteur d'atelier	54,57	21,08	1
9	LC	Agent technique	54,37	13,08	0,5
10	BC	Accousticothérapeute	54,15	13,75	0,2883
11	BM	Agent de service	53,53	14,75	0,5495
12	LN	Educateur technique	51,80	25,08	1
13	N F	Educateur	51,76	24,33	1
14	RC	Moniteur Educateur	50,89	31,16	1
15	CS	Educateur	50,77	28,50	1
16	MC	Educateur	50,81	29,66	1
17	P B	Psychomotricien	50,10	18,08	0,4996
			<b>Total</b>	<b>8,5582</b>	
18	J A M	Chef de service	49,50	12,08	1
19	L M C	Moniteur Educateur	49,39	22,50	1
20	D Y J	Enseignant	48,80	6,16	1
21	OE	Psychomotricien	48,75	17,00	0,6662
22	HD	Educateur technique	48,60	16,33	1
23	OM	Orthophoniste	47,52	7,08	0,25
24	B G	Ouvrier qualifié	47,10	13,75	0,8225
25	PK	Assistante sociale	45,94	24,08	0,6154
26	CD	Médecin généraliste	45,64	10,75	0,0384
27	JP	Secrétaire	45,62	26,08	0,6154
28	BB	Secrétaire	45,56	15,91	0,571
29	U J M	Enseignant	45,03	18,08	1
30	HV	Agent de service	43,43	22,08	1
31	VB	Enseignant	42,56	5,08	1
32	KC	Educateur	41,59	14,08	1
33	AE	Enseignant	40,80	17,08	1
34	AF	Chef de service	40,78	6,83	1
35	G J M	Psychologue	40,58	13,00	1
36	C T	Moniteur Educateur	40,39	4,08	0,8571
37	HV	Orthophoniste	40,31	12,08	1
38	NC	Agent de service	40,02	6,41	0,5
39	M J	Agent de service	39,68	7,75	0,8571
40	MM	Agent de service	39,55	17,08	0,7692
41	DP	Chef cuisinier	36,51	0,75	0,7775
42	AR	Moniteur Educateur	34,71	6,75	1
43	T B	Moniteur Educateur	33,92	8,08	1
44	DL	Moniteur Educateur	31,80	0,75	0,4501
45	BF	Psychologue	30,26	2,00	0,5769
46	B S	Moniteur D'EPS	28,19	1,08	0,3314
			<b>Total</b>	<b>22,6982</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>2136,84</b>	<b>737,13</b>	<b>36,7564</b>
AGE MOYEN				46,45	
ANCIENNETE MOYENNE				16,02	

Annexe 4 : ORGANIGRAMME HIERARCHIQUE DE L'IME LE «NID BASQUE»



## ANNEXE 5 : Le cahier des charges du projet interdisciplinaire

Quel que soit l'ampleur du projet, l'équipe élabore un cahier des charges

✓ Intitulé du projet	Comment l'appelle-t-on ?
✓ Identification du groupe	Quels élèves ?
✓ Identification des pilotes du projet	Quels pilotes ?
✓ Identification des (intervenants internes et externes)	Quels adultes ?
✓ Objectif global, Résultats attendus	Qu'attend-on des jeunes ? Quelles réalisations ?
✓ Description sommaire de chaque étape : Activités d'un intervenant : objectifs, compétences Activités interdisciplinaires : connaissances développées	Qui fait quoi ? Quels contenus ?
✓ Volume horaire pour le projet	Quelle durée globale ?
✓ Échéancier précis	Quelles dates de début et de fin ?
✓ Indicateurs et modalités d'évaluation	Qu'évalue-t-on ?
✓ Lieu du projet	Où se déroule le projet ? Déplacement extérieur ?
✓ Lieu de stockage des productions	
✓ Moyens identifiés nécessaires	Quels équipements, ressources, matériaux... ?

## Annexe 6 : Fiche descriptive de poste

(D'après RIGAUD I., intervention IRTS/ CAFDES sur la gestion des emplois et des compétences, 2004)

Cette fiche est un modèle des rubriques souhaitées. La forme définitive sera élaborée en équipe de direction avant d'être diffusée.

- ◆ Intitulé de l'emploi : ex : Éducateur technique spécialisé Service : IMPRO
- ◆ Mission du poste : raison d'être du poste, finalité : ex : accompagner le projet d'insertion  
Il s'agit de décliner cette mission en actions ex : diagnostic, contractualisation avec le jeune, bilans..
- ◆ Situation dans la structure : dépendance hiérarchique, personnels sous son autorité, liens fonctionnels privilégiés ; ce poste dépend du chef de service éducatif, ce poste est en lien avec le service SESSAD, le service social, les enseignants...
- ◆ Principales activités du poste ; responsabilités techniques, en matière de gestion, en management des personnels.. ex : responsable du suivi du jeune en entreprise
- ◆ Marge d'autonomie dans la prise de décision : ex : négociation du stage avec l'employeur
- ◆ Niveau de qualification requis( diplôme ou parcours professionnel) : diplôme d'état d'éducateur technique spécialisé
- ◆ Compétences clés : en terme de savoir, savoir-faire et savoir-être :

ex : savoir-être : écouter, croire aux possibilités des jeunes et au développement de ses potentialités, valoriser toute réussite, capacité à négocier

## Annexe 7 : Support pour l'entretien d'évaluation

Date :

Nom Prénom :

Date de prise de fonction :

Poste occupé :

Grille indiciaire actuelle :

Coefficient appliqué à ce jour :

Changement prévu :

Formation(s) réalisée(s) depuis votre arrivée :

### Rappel de l'évaluation précédente

Objectifs individuels de progrès :

Objectifs d'amélioration :

Objectifs de développement :

- ❖ Quels sont les résultats, faits marquants, au cours de l'année passé : points forts, point à améliorer par rapport à des critères tels que :

	Points forts	Points à améliorer
Respect des attendus		
Relation avec les usagers ( jeunes, parents)		
Gestion de la dynamique de groupe		
Participation au travail d'équipe		
Relation avec l'extérieur		
Réalisation d'écrits		
Recherche et formation		

- ❖ Quelles sont les perspectives d'évolution ?

- Missions ou activités envisageables
- Compétences pour la tenue de l'emploi ( possédées mais non exploitées, en cours d 'acquisition, devant être acquises)
- Implication dans les objectifs du service
- Besoins en formation et information, aide ou suivi par l'encadrement

Objectifs individuels de progrès pour l'année suivante

Objectifs d'amélioration :
Objectifs de développement :

Ce document est complété par le cadre, est remis au salarié

Il est signé par les deux parties

## Annexe 8 : Plan de travail

