



**ENSP**

ÉCOLE NATIONALE DE  
LA SANTÉ PUBLIQUE

**RENNES**

---

**CAFDES**

**Promotion 2006**

**Enfance**

---

**ADJOINDRE UN HÉBERGEMENT SÉQUENTIEL À UNE  
PRISE EN CHARGE EN SESSAD POUR FAVORISER DE  
NOUVELLES RÉPONSES EN I.M.E.**

**Philippe VERDIER**

---

# Sommaire

---

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>1</b>
<b>LISTE DES SIGLES UTILISES</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>1 L'IME le Moulin de Presles une bonne institution ?</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1 Un établissement construit dans une dynamique d'ouverture</b> .....	<b>4</b>
1.1.1 Le contexte associatif .....	4
1.1.2 L'histoire institutionnelle .....	7
1.1.3 Son projet .....	7
1.1.4 Son organisation.....	11
1.1.5 Sa culture sa philosophie .....	13
1.1.6 Les risques qui nous guettent .....	14
<b>1.2 Un environnement en mouvement et un public qui évolue</b> .....	<b>15</b>
1.2.1 Le contexte sociétal.....	15
1.2.2 Le contexte départemental.....	17
1.2.3 Le contexte législatif .....	19
1.2.4 Son public .....	21
<b>1.3 La scolarisation des enfants handicapés : un enjeu pour l'institution !</b> .....	<b>24</b>
1.3.1 Que dit la loi ?.....	24
1.3.2 Les modalités de la scolarisation .....	25
1.3.3 Les dispositifs mis autour de l'enfant.....	26
<b>2 DEUX PREALABLES A CE DISPOSITIF : LA CONNAISSANCE DU PUBLIC ET UN MODE DE MANAGEMENT ADAPTE</b> .....	<b>29</b>
<b>2.1 Des processus qui conduisent à la déficience intellectuelle</b> .....	<b>30</b>
2.1.1 Que représente l'école dans l'inconscient collectif ?.....	30
2.1.2 L'école : sélectionneur social .....	30
2.1.3 Que représente l'école pour les familles ?.....	32
2.1.4 Des parents en situation sociale difficile .....	34
2.1.5 Quelles incidences pour les enfants ? .....	37
2.1.6 Des transmissions culturelles altérées.....	39
2.1.7 Une scolarité inadaptée ?.....	40

2.1.8	L'inhibition : une façon de dire « non » .....	41
<b>2.2</b>	<b>Le management de l'autonomie.....</b>	<b>42</b>
2.2.1	Qu'est que management situationnel ? .....	44
2.2.2	La mise en œuvre du management situationnel .....	44
2.2.3	Le projet personnalisé : un outil dans la dynamique institutionnelle.....	48
2.2.4	Un cadre minimal d'exigences.....	50
2.2.5	Mettre en œuvre un réel travail d'équipe.....	51
2.2.6	Associer le personnel à la décision .....	52
<b>3</b>	<b>MISE EN ŒUVRE DU PROJET.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>Présentation du projet.....</b>	<b>56</b>
3.1.1	Le SESSAD : Définition .....	56
3.1.2	Le SESSAD : Un moyen pour limiter les stigmates .....	56
3.1.3	Les principes du SESSAD .....	57
3.1.4	L'enfant et ses parents au cœur du dispositif .....	58
3.1.5	Le SESSAD : une façon de répondre aux paradoxes de l'école .....	59
3.1.6	L'aide à la parentalité.....	60
3.1.7	L'accueil temporaire un outil au service du projet de l'enfant. ....	63
3.1.8	L'accès à l'accueil temporaire.....	63
3.1.9	Notre démarche .....	64
3.1.10	L'accueil temporaire ; la notion d'urgence.....	67
3.1.11	Pourquoi adjoindre ces deux services.....	67
<b>3.2</b>	<b>Le Dossier technique.....</b>	<b>68</b>
3.2.1	Agrément demandé .....	68
3.2.2	Les locaux.....	69
3.2.3	L'accompagnement.....	69
3.2.4	L'Organigramme.....	72
3.2.5	Les partenaires .....	74
3.2.6	Éléments budgétaires .....	76
3.2.7	L'évaluation du dispositif.....	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

---

AAH :	Allocation Adulte Handicapé
A.E.S. :	Aide d'Éducation Spéciale
A.M.P. :	Aide Médico Psychologique
APEIVER :	Association de Parents et d'Enfants inadaptés de Vichy et sa Région
ASE :	Aide Sociale à l'Enfance
AVERPAHM :	Association pour Vichy et sa Région de Parents et d'Amis d'handicapés mentaux
CAMSP :	Centre d'Aide Médico Social Précoce
C.A.S.F. :	Code de l'Action Sociale et Familiale
C.D.E.S. :	Commission Départementale d'Éducation Spéciale
C.D.A.P.H. :	Commission Départementale de l'autonomie des personnes Handicapées
CERC :	Centre d'Étude des Revenus et des Coûts
CLIS :	Classe d'Intégration Scolaire
C.M.P. :	Centre Médico Psychologique
CROSMS :	Commission Régionale des Organisations Sociales et Médico-Sociales
D.D.A.S.S. :	Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales
E.T.P. :	Équivalent Temps Plein
I.M.E. :	Institut Médico Éducatif
SESSAD :	Service d'Éducation Spécialisé et de Soins d'Aide A Domicile
UNAPEI :	Union Nationale des Associations de Parents, de personnes mentales et leurs amis
UPI :	Unité Pédagogique d'Intégration
UPI LEP :	Unité Pédagogique d'Intégration en Lycée d'Enseignement Professionnel
URIOPSS :	Union Régionale Interfédérale des Œuvres et organismes Privés Sanitaires et Sociaux.
R.M.I. :	Revenu Minimum d'Insertion

## INTRODUCTION

Rechercher les réponses sociales les plus adaptées aux situations des personnes orientées dans ses établissements est une priorité de l'A.V.E.R.P.A.H.M. (Association pour Vichy Et sa Région de Parents et d'Amis d'Handicapés Mentaux).

Ma mission de directeur de l'IME «le Moulin de Presles », structure gérée par cette association, s'inscrit dans cette dynamique. L'IME est implanté au centre ville de Cusset dans un quartier résidentiel. Cette commune est située à la périphérie de la ville de Vichy dont l'agglomération compte 55 000 habitants.

Cet établissement a été construit en 1996, dans la dynamique des annexes XXIV, ce qui lui a permis de développer un projet novateur pour des enfants considérés comme déficients intellectuels modérés ou profonds. Il en a résulté des demandes d'admission exponentielles qui ont entraîné une extension progressive de l'agrément de 41 places en 1996 à 55 places en 2005. Cette démarche n'a toutefois pas été suffisante, puisque pour la rentrée scolaire 2006, 23 enfants étaient en liste d'attente. Pourtant, trois jeunes adultes, seulement, sont accueillis dans le cadre de l'amendement Creton.

Face à ces demandes d'admission, il est nécessaire d'envisager l'accueil de 15 enfants supplémentaires.

Dix ans après la création de l'établissement, le développement constaté de l'activité est une occasion d'interroger et de revisiter notre projet d'établissement ; Est-il toujours adapté au public que nous recevons ? S'inscrit-il dans le nouveau cadre législatif, en particulier avec les lois du 2 janvier 2002 et du 11 février 2005 ? Une extension est-elle possible et souhaitable dans le contexte économique et social actuel ?

A la première question, une analyse rapide de la population accueillie laisse apparaître une présence de plus en plus importante, d'enfants issus de famille en grande difficulté sociale. Ce constat pose à son tour un certain nombre de questions. La crise économique, la crise sociale « produiraient-elles » de la déficience intellectuelle ? L'accompagnement de ces enfants par le biais d'un établissement tel qu'un I.M.E est-il le plus adapté à leur problématique ? A contrario une prise en charge SESSAD serait-elle suffisante ?

La deuxième question qui se rapporte à l'inscription de l'établissement dans le cadre législatif nous amène à anticiper l'organisation de l'établissement à partir, là aussi d'un questionnement ; Quelles sont les grandes intentions de ces lois ? Comment fonctionneront les établissements du secteur médico social demain ?

Contrairement aux deux questions précédentes, la troisième ne soulève pas réellement de questionnement mais des affirmations. Dans le cadre de l'IME « Le Moulin de Presles » une extension n'est plus possible en raison de l'étroitesse des locaux. Dans le contexte économique actuel, le coût journalier des prises en charge en établissement, de

15 enfants supplémentaires est difficilement envisageable. Dorénavant, nous sommes plutôt encouragés à trouver des solutions d'accueil moins onéreuses.

C'est donc, dans l'interférence entre une situation donnée et malheureusement incontournable, un questionnement dense et le souci éthique de proposer une modalité d'accueil en cohérence avec les attentes et les besoins d'un public spécifique qu'est née l'idée d'adjoindre un hébergement temporaire à un SESSAD. Ce dispositif permettra d'une part, de maintenir les enfants dans le cadre scolaire grâce à l'accompagnement ambulatoire proposé par le SESSAD et d'autre part, la prise en charge séquentielle en internat offrira de nouvelles réponses éducatives face à la complexité comportementale et familiale de chaque situation.

A travers ce travail de mémoire, je vous propose de partager ma réflexion, mon analyse et la démarche que j'ai suivie pour construire ce projet.

Dans un premier temps, après avoir fait un détour par l'histoire pour agir aujourd'hui, nous ferons un état des lieux de l'I.M.E. « Le Moulin de Presles » et de son environnement. Puis nous essaierons, de pointer les évolutions à prendre en considération pour construire ce projet.

Dans un second temps, nous analyserons les processus qui peuvent conduire les enfants des classes sociales les plus fragiles vers la déficience intellectuelle. Nous verrons ensuite, quel type de management peut susciter une réflexion et laisser une place importante à l'initiative et à l'imagination des professionnels pour mettre en œuvre un dispositif censé répondre spécifiquement aux problématiques de ces enfants.

Dans la troisième partie, nous aborderons le dispositif, à travers, la présentation des services et des idées qui seront les socles de sa construction et enfin nous rentrerons dans les détails techniques pour réaliser ce projet.

## 1 L'IME le Moulin de Presles une bonne institution ?

La création de l'I.M.E. « Le Moulin de Presles » s'est inscrite dans une histoire associative et institutionnelle. L'opportunité de cette création, associée à une mise en oeuvre réfléchie du projet a engendré une institution qui semble être dans la mouvance actuelle et que certains s'aventurent à nommer une bonne institution. D'un point de vue sociologique, j'utilise le mot institution de la façon la plus banale, dans le sens où elle est synonyme d'organisation, telle qu'à pu la définir Max Weber : « Un groupement comportant des règlements établis rationnellement »<sup>1</sup>.

Prétendre que l'établissement que l'on dirige est une bonne institution peut paraître prétentieux, sauf si on rapproche cette perception de la pensée de Winnicott quand il parlait d'une mère suffisamment bonne et qu'on la transpose ; C'est à dire une institution suffisamment empathique pour que les enfants et le personnel se sentent sécurisés et suffisamment distante pour qu'ils trouvent un espace d'expression. Je comprends que l'on puisse s'interroger sur ce rapprochement entre l'institution et la notion de mère suffisamment bonne. Mais il faut penser le groupe institutionnel en tant que groupe de « familiers » qui tissent entre des individus qui se côtoient en permanence, des relations de familiarités. A ce propos, Jean pierre Vidal souligne : «Il est sans doute inévitable que les représentations du groupe institutionnel se construisent sur le modèle des fantasmes proprement familiaux et s'expriment naturellement dans les termes et à travers le scénario de ces prototypes...domestiques ».<sup>2</sup>

A plusieurs reprises au cours de ce travail, je ferai donc référence à des représentations familiales. Pour l'heure, je m'attacherai à mettre en avant un certain nombre d'éléments qui peuvent laisser penser que l'institution que je gère, est dans une phase dynamique : Au niveau de l'agrément, en 1996, lors de sa création, l'IME «le Moulin de Presles » obtint une habilitation pour 35 enfants. Aujourd'hui, l'établissement reçoit 63 enfants (autorisé par l'autorité de tarification) pour un agrément de 55 et la liste d'attente est conséquente (23 enfants).

En 1995, la moyenne d'âge des enfants était de 17 ans et 8 mois, elle était descendue à 14 ans et 4 mois en 2001, à la rentrée scolaire 2005, elle a continué sa courbe pour être de 12 ans et 9 mois.

En ce qui concerne le personnel : le taux d'absentéisme est très faible, le « turn-over » est quasiment inexistant si l'on excepte les départs en retraite et les congés pour maternité. L'ambiance est sereine, ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas de conflit, mais je

---

<sup>1</sup> M Weber, Economie et société, Paris Plon, 1971 p55

<sup>2</sup> L'institution et les institutions, Etudes psychanalytiques J.P.Vidal Dunod, Paris, 1996 p 192

constate que les salariés se retrouvent fréquemment pour partager des moments de convivialité hors du temps de travail.

D'un point de vue financier, la situation est saine et laisse la possibilité d'envisager de nouveaux projets.

Le travail avec nos partenaires est dense et paraît constructif, depuis 10 ans que nous fonctionnons en réseau. Des adaptations ont, bien sûr, été nécessaires mais les liens restent forts, ce qui permet de «tricoter» des projets censés répondre aux besoins repérés des enfants.

Les demandes de stage sont très nombreuses, en particulier par les éducateurs en formation. Le personnel quant à lui est sollicité pour intervenir dans les centres de formation.

Les salariés sont demandeurs de formations professionnelles.

Pour comprendre la dynamique de cet établissement, je vous propose dans un premier temps de faire un détour par son histoire, d'examiner et d'analyser le contexte dans lequel il a évolué. Dans second temps, nous essaierons de percevoir les évolutions de notre secteur qui ont jalonné l'histoire de cette institution depuis 1996 et auxquelles nous devons nous intéresser pour conserver la dynamique existante.

## **1.1 Un établissement construit dans une dynamique d'ouverture**

### **1.1.1 Le contexte associatif**

Aujourd'hui l'AVERPAHM regroupe 100 familles adhérentes, accueille 309 personnes handicapées et emploie pour l'accompagnement, les services administratifs et les services d'entretien des établissements 157 personnes pour 130,76 équivalent temps plein.

Historiquement l'association l'APEIVER a été constituée en 1962 par des parents d'enfants handicapés mentaux. C'est une association à but non lucratif, conformément aux dispositions de la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1901. Elle est affiliée à l'UNAPEI et s'inscrit dans la défense des droits des personnes handicapées mentales, la solidarité des familles, la représentation de leurs intérêts au plan local, départemental, régional et national. Au niveau de ses valeurs, l'association s'est fixée comme objectif :

D'apporter aux personnes handicapées mentales et à leur famille, l'appui moral et matériel dont elles ont besoin.

De susciter les solidarités associatives et collectives,

De mettre en œuvre les actions essentielles afin que les personnes handicapées mentales disposent des moyens nécessaires au meilleur développement moral, physique, intellectuel ou affectif par l'éducation, le travail, l'hébergement, l'insertion socioprofessionnelle et l'organisation de leurs loisirs.

Après l'ouverture de l'IME en 1967, les établissements ont été créés au fur et à mesure que les besoins apparaissaient, ainsi successivement se sont fondés :

1973- Le Centre d'Aide par le Travail

1974- Le Foyer d'Hébergement

1980- Le Service d'Accompagnement et d'Intégration

1985- Le Foyer de Vie

1990- Le Service d'Accueil de Jour

En 1992, l'APEIVER devient l'APERPAHM. On note l'apparition du mot « *amis* » synonyme d'ouverture qui correspond au fait que l'association ressentait déjà la nécessité de s'entourer de nouvelles compétences au niveau de ses administrateurs afin de faire face aux nouvelles logiques du secteur médico-social, logiques, qui sont à mettre en miroir avec l'évolution de la société et en particulier les grands changements qui affectent, depuis deux ou trois décennies, les sociétés industrielles occidentales. A ce sujet Guy Bajoit explique : « Les sociétés occidentales d'Europe et d'Amérique du Nord sont en train de vivre et de diffuser dans le monde, une *mutation culturelle* : Elles passeraient rapidement d'un modèle culturel de type technique (celui du capitalisme industriel) à un modèle de type identitaire (celui du mercantilisme libéral, mondialisé, fondé sur la consommation et l'information) »<sup>3</sup>. Ce changement de dénomination associative pourrait donc être l'expression de ce passage entre deux époques.

Après cette modification, l'association va procéder essentiellement par des restructurations et des évolutions internes. Dans cette dynamique, chaque structure va se développer afin d'améliorer ses conditions et sa capacité d'accueil.

Au niveau de l'organisation, les établissements et services sont répartis en trois pôles : un secteur hébergement, un secteur travail, un secteur enfance auquel s'ajoute le service d'accueil de jour. Cette particularité est liée à l'histoire de l'IME, la création de cet établissement d'adultes handicapés mentaux sur le même site, a permis à l'IME, de continuer à fonctionner malgré la baisse sensible de ses effectifs et de conserver la quasi-totalité de ses emplois. Ces trois pôles sont sous la responsabilité de trois directeurs.

Cette association de parents s'est construite dans « une logique d'aide »<sup>4</sup> dans le souci d'apporter des réponses aux besoins émergents. « Le service à rendre tient une place centrale, tout y est ordonné. Les personnes tendent à disparaître derrière ces objets que sont, d'une part, la situation de manque, de détresse ou le besoin, d'autre part, le service, l'aide ou le soutien. »<sup>5</sup> Jusqu'au début des années 90 et la mutation de notre système

---

<sup>3</sup> Guy Bajoit, *Le changement social*, Armand Colin, Paris, 2003, p63

<sup>4</sup> *Conduire le changement dans les associations d'action sociale et médico-sociale*, sous la direction de Joseph Haeringer, Fabrice Traverzaz, Dunod, Paris 2002, p 36.

<sup>5</sup> *ibid.* p 36

politique perceptible par la disparition de «l'État providence », cette logique a bien fonctionné. Par la suite, la complexité du secteur a nécessité un surplus de technicité pour répondre conjointement aux attentes du public et des pouvoirs publics. Cette technique n'ayant pu être trouvée au sein des bénévoles malgré les modifications associatives en 1992, les directeurs d'établissements ont vu leur champ d'action évoluer. Si cette nouvelle configuration associative a permis à chaque établissement de se développer, elle a entraîné une perte d'identité associative. Aucun projet commun, même modeste, utilisant la synergie ne s'est construit. La collaboration est restée théorique et n'a pas franchi les bureaux des directeurs. Chacun a développé « ses » structures suivant « ses » représentations personnelles créant ainsi des cultures d'entreprises très différentes

Dans ces conditions, l'association se cherche, depuis 5 ans consciente que le contexte socio-économique actuel induit de s'orienter vers d'autres logiques organisationnelles afin d'une part de retrouver une légitimité d'autant que la période est propice car les trois directeurs sont partis ou vont partir en retraite. D'autre part, il semble important de regagner du crédit en construisant des dispositifs innovants, susceptibles de répondre aux problèmes nouveaux posés par le public. Ainsi, l'association tâtonne pour déterminer sa stratégie et trouver ses logiques «subséquentes »<sup>6</sup>, celles qui émergent dans l'après coup de l'initiative originelle comme une réponse aux contraintes nouvelles. Doit-elle ne rien changer ou faire le choix d'un directeur général ? En attendant, elle a nommé, depuis deux ans l'ancien directeur de l'« IME le Moulin de Presles » : coordonnateur. Ses missions, bien qu'elles aient été dans un premier temps, freinées par ses anciens collègues directeurs, jusqu'à leur départ en retraite, s'articulent autour de l'idée de la « mutualisation » des services et des compétences. Il a également pour mission d'évaluer la pertinence de la création d'un poste de directeur général.

Cette réflexion est certes intéressante, cependant le temps de maturation et l'attente de la décision concernant la stratégie à suivre créent un climat de tension et d'insécurité. Cet effet doit être pris en compte dans la gestion de l'établissement dont on est responsable. A ce propos J.M. Miramon précise : « Pour être opérationnelle, la stratégie doit être nommée et parlée. Si elle reste opaque ou floue, il y a risque de confrontation entre les deux pôles, pouvoir politique, délégation technique. L'accumulation de non-dits introduit méfiance et suspicion, lesquels finissent par stériliser l'action. »<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> ibid. p 46

<sup>7</sup> Le métier de directeur techniques et fictions, J.M.Miramon, D. Couet, J.B. Paturet, ENSP, Editeur 1992,p 99

### **1.1.2 L'histoire institutionnelle**

L'IME « Le Moulin de Presles » a ouvert en septembre 1996, il a été le relais nécessaire d'une autre structure, habilitée pour recevoir le même public créée en 1967. Cet IME dénommé « La Vernière » a été la première concrétisation de l'association. Construit en périphérie de la commune, il accueillait jusque dans les années quatre vingt, 75 enfants et adolescents. A partir de cette période, le manque d'adaptation de la structure aux nouvelles exigences prônées par les annexes XXIV du décret de 1956 et à l'absence de convention avec l'éducation nationale a entraîné une diminution importante des effectifs. Ainsi en 1993 l'I.M.E. «La Vernière » comptait un effectif de seulement 29 enfants accueillis dans des locaux vétustes et difficilement transformables pour construire un nouveau projet. De plus la direction, en fonction à cette époque, n'avait pas trouvé judicieux de répondre favorablement au projet de création de SESSAD. Dans ce contexte, toutes les conditions étaient réunies pour envisager la fermeture de cet établissement car il n'avait pas su se doter des « nouveaux outils » d'intégration, d'évaluation, de partenariat...

C'est à partir de cette situation que le projet de l'I.M.E. «le Moulin de Presles » a été envisagé. Il s'est construit en tenant compte de cette histoire institutionnelle, sans se satisfaire d'un passé qui considère souvent le combat des initiateurs comme intouchable ou immuable. Christian Vogt va plus loin : « Toutes les institutions dont la mémoire reste active savent également reconnaître les séquences historiques du passé qui témoignent d'un bon qualitatif de l'action ; combien d'autres par contre se sclérosent, se dessèchent ou se meurent et à quel prix pour les pensionnaires et leurs personnels fautent d'accepter et de tolérer l'émergence de leurs contradictions<sup>8</sup> »

Ainsi en intégrant les erreurs du passé, en associant une équipe consciente de la situation et en proposant un nouveau projet, l'I.M.E. «Le moulin de Presles » a eu la chance de rebâtir une nouvelle institution.

### **1.1.3 Son projet**

Se recentrer sur le projet d'établissement qui lui-même est l'expression des projets individualisés, me paraît essentiel pour éviter toutes dispersions. L'enfant sujet, acteur de son projet est une option exigeante ; elle implique qu'à chaque nouvelle admission, l'institution s'adapte, se renouvelle, pour tenir compte de l'enfant et non se fige dans un satisfecit supposé qui aboutirait à une « chronicité » institutionnelle.

---

<sup>8</sup> La dialectique éducative Une théorie générale de l'institution Christian Vogt, Les éditions du Cerf, Paris, 1981, p 66

L'I.M.E. est un lieu d'éducation accueillant des enfants que la déficience mentale a exclus ou désinvestis des lieux ordinaires d'éducation. Il s'inscrit par convention avec les services hospitaliers de pédopsychiatrie d'une part, et l'Education Nationale d'autre part dans la continuité de la prise en charge incluant les aspects pédagogiques, thérapeutiques et éducatifs.

Il se veut ainsi : *Service médiateur d'intégration*

- En choisissant l'école partenaire afin de poursuivre en son sein les apprentissages scolaires et sociaux, refusant ainsi toute scolarisation en interne de l'établissement.
- En intégrant à notre réflexion des partenaires aptes à proposer des programmes souples et adaptés à l'itinéraire de chaque enfant.

La mise en place d'un tel projet permet de passer du concept de prise en charge du jeune confié la plupart du temps sans transition auprès d'une institution monolithique qui subvient à tout à un concept de service. L'établissement devient un élément et un moment dans l'accompagnement du jeune sans ignorer l'avant, l'autour de sa vie et l'après de sa vie institutionnelle. Nous pensons que l'institution doit sortir de sa toute puissance car elle encourt le risque de se conduire « comme une mère de psychotique »<sup>9</sup> et ainsi «le sujet ne peut s'en détacher sans risquer d'éclater »<sup>10</sup>. A l'opposé pour en revenir à la métaphore rapprochant la bonne institution du concept de « bonne mère » révélé par D. Winnicott, elle doit vouloir le bien des sujets qui la composent ; aussi elle les met en situation d'être responsables et acteurs de leur propre développement.

Si la plupart des enfants que nous accueillons ont des carences consécutives à leur handicap, nous pensons : Que l'enfant arrive avec un potentiel *optimisable* et qu'il est perfectible. Qu'il peut être «confronté » aux conséquences éventuelles qu'entraîne le handicap mental à savoir outre le retard intellectuel, des problèmes de développement, une pathologie de l'échec, des problèmes relationnels ...

Tous ces facteurs rendent obligatoire l'évaluation précise des compétences et des lacunes de chaque enfant, à partir de laquelle une prise en charge singulière lui sera proposée dans le cadre de son projet personnalisé. Il s'exécutera dans l'I.M.E. mais en prise directe avec l'environnement car l'enfant même handicapé n'existe pas et ne peut pas vivre en dehors de la société. Le projet de l'enfant s'inscrit donc dans une dynamique de mouvement, de rencontres, d'expérimentation sociale.

---

<sup>9</sup> Maud Mannoni, UN lieu pour vivre, Les enfants de Bonneuil, leurs parents et l'équipe des «soignants», 1976, Paris, Editions du Seuil, P53

<sup>10</sup> *ibid.* P53

Nous savons que les enfants n'auront pas tous le même avenir, chacun aura un cheminement et des buts sans doute différents, mais chacun aura une place qu'il pourra occuper. Pour ce faire, il a besoin d'apprendre, d'être éduqué, d'être rééduqué et écouté. Pour accompagner l'enfant dans son évolution, nous avons fait le choix d'un travail clinique sans toutefois être dogmatique et se couper, dans certaines situations d'approches plus cognitivistes. Nous entendons le travail clinique au sens étymologique « être au chevet du patient » ce qui impose à chaque professionnel de se soucier en permanence de l'enfant, de ce qu'il fait, de ce qu'il dit et ne dit pas. C'est aussi l'obligation de ne traiter que la singularité, comme le précise Saül Karsz « Un par un » ce qui revient à dire que : « la clinique l'est toujours du singulier, chaque situation étant abordée dans sa particularité, dans ses caractéristiques propres. Rejet alors de l'illusion du déjà vu, de l'imaginaire, de la répétition »<sup>11</sup>. Mais le travail clinique, contrairement aux idées reçues, c'est aussi, pour les professionnels une obligation, de se mettre au travail. Il doit être là au quotidien pour inventer, comprendre, mettre en œuvre des situations où l'enfant va s'enrichir, apprendre par des modalités qui lui sont propres. Pour imaginer mes propos, j'utiliserai une nouvelle fois Saül Karsz : « La clinique consiste dans l'analyse concrète de situations concrètes. Autant dire que pour en faire, il faut mettre la main à la pâte, labourer dans le cambouis du réel, de ses persistances tenaces, de ses investissements imaginaires et de ses représentations symboliques »<sup>12</sup>.

Dans notre logique de travail, l'environnement de l'enfant et plus particulièrement sa famille ont une importance considérable. Pour aider l'enfant, les professionnels et les parents doivent garder à l'esprit qu'ils ont un rôle complémentaire. Cependant pour prétendre en arriver à ce postulat, tout un travail en amont doit être élaboré. Chaque famille n'est pas au même niveau d'acceptation du handicap de son enfant. Certaines sont dans le déni, d'autres dans le catastrophisme ou encore dans l'illusion de la réparation. Notre objectif, étant quand ils le souhaitent, de les associer à la construction du projet de leur enfant. Pour l'élaboration du projet personnalisé, si elle le désire, la famille est donc associée. Il s'agit d'organiser la prise en compte la plus adaptée au besoin de l'enfant, sans déposséder les parents de leur rôle auprès de lui. Il est important pour que ce projet ait du sens pour l'enfant de respecter la culture et la sensibilité du milieu familial. Cette position éthique étant posée, le projet personnalisé est basé sur l'observation et la connaissance de l'enfant. Son fondement repose sur l'idée que chaque enfant puisse être l'acteur de son propre développement. L'encadrement humain servant, comme les nommait Célestin Freinet de : « recours barrière » son rôle étant de : « ne pas

---

<sup>11</sup> Saül Karsz Pourquoi le travail social ? Définition, figures, clinique,, Dunod, Paris, 2004, P119

<sup>12</sup> ibid. p121

être trop loin pour que les enfants puissent s'y appuyer le cas échéant, pas trop près cependant afin que l'enfant garde malgré tout suffisamment de large pour s'y épanouir et se réaliser »<sup>13</sup>

Cela étant précisé, le projet institutionnel a un regard thérapeutique, pédagogique, éducatif et social parce que l'orientation d'un enfant dans cet établissement est une réponse adaptée à des besoins éducatifs, thérapeutiques et parfois sociaux qui incluent des ambitions pédagogiques.

Le projet est thérapeutique, en interne, par l'intermédiaire de l'équipe médicale et paramédicale ; des entretiens individuels avec le psychologue ou le psychiatre, des séances d'orthophonie, de psychomotricité peuvent ponctuer l'emploi du temps de l'enfant. En externe, en partenariat avec les services de pédopsychiatrie à travers des prises en charge conjointes lorsque les pathologies impliquent un suivi spécialisé régulier. Le projet est pédagogique, par le biais de l'intégration scolaire en milieu ordinaire. Ainsi nous souhaitons permettre aux enfants d'élargir leur espace social et relationnel afin de solliciter leurs capacités d'adaptation. Par ailleurs ces temps de scolarité hors des murs limitent le sentiment de rupture consécutif au passage en établissement. Dans notre conception de l'intégration, l'école ne doit pas être seulement investie comme un lieu de scolarité, mais aussi comme un lieu de socialisation. L'intégration scolaire n'est pas un objectif à tout prix. Les enfants doivent être capables d'assumer les contraintes et les exigences minimales qu'implique la vie scolaire. Il est également souhaitable qu'ils aient acquis ou qu'ils soient en mesure d'acquérir une capacité de communication et de relation aux autres compatibles avec les enseignements scolaires et les situations de vie et d'éducation collective. En fonction des projets, les enfants scolarisés bénéficient d'intégration scolaire soit par le biais de classes d'aide à l'intégration (classe de l'I.M.E. délocalisée) soit en étant intégrés individuellement en C.L.I.S. ou en U.P.I. Les temps de scolarité varient là aussi suivant les projets de chaque enfant. Ce qui nous paraît primordial dans cette dynamique d'intégration scolaire c'est de ne pas leurrer l'enfant et sa famille sur des acquisitions scolaires illusoires. Notre volonté est plutôt de faire émerger les potentialités individuelles où chaque étape devra être assimilée avant d'en entamer une autre.

Le projet est éducatif car l'objectif est de permettre à l'enfant de se construire un « moi » fort par la relation, la communication et les apprentissages afin de tendre vers le maximum d'autonomie. En faisant référence à D.WINNICOT, l'environnement sert de support au « moi » et donc l'édification de la personnalité prépare ainsi l'enfant à la

---

<sup>13</sup> Célestin Freinet Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation, Maspero, 1950, Paris, p99

capacité d'être seul. Nous accordons aussi dans notre démarche un rôle primordial au langage en tant que, comme l'a explicité Wallon, une construction sociale de l'intelligence. Pour atteindre ces objectifs, nous nous appuyons sur une multitude d'activités qui ont comme visée : la socialisation, l'expression, l'éveil, l'épanouissement physique.

Le projet est social car pour certains enfants il y a nécessité de leur apporter des réponses de cet ordre ainsi qu'à leur famille. Pour tout accompagnement, nous l'avons précisé précédemment, la mise en place d'une relation de confiance avec la famille est essentielle ; celle-ci nous amène parfois à outrepasser nos missions initiales et nous sommes de temps en temps contraints d'aider la famille à faire face aux difficultés de la vie.

En résumé, l'accueil que nous proposons est autant que nous le pouvons, personnalisé, ce qui nous amène à penser constamment la structure en terme de souplesse.

#### **1.1.4 Son organisation**

Pour construire une organisation en lien avec le projet institutionnel, nous avons fait l'inventaire des évolutions nécessaires et sur lesquelles il était impossible de revenir. Ainsi nous sommes passés :

*Du standard au sur mesure* : nous passons d'une organisation collective des parcours à un système d'individualisation des cursus.

*De l'élément à la structure* : nous sommes obligés de ne plus concevoir globalement la prise en charge. Nous devons nous centrer sur la structure de la personnalité de l'accueilli.

*De l'intra à l'inter services* : nous valorisons la notion d'équipe spécialisée pluridisciplinaire.

*De la distance à la proximité* : nous accentuons le travail avec les familles ainsi que les interventions à domicile d'autant que les situations familiales se dégradent.

*De la fermeture à l'ouverture* : nous devons nous situer en qualité de partenaire économique, social, pédagogique et éducatif dans notre environnement extérieur.

*Du psychiatrique à l'éducatif* : par un partenariat «santé-social » sont instituées des passerelles entre le soin et l'éducatif.

*Du faire à la réflexion* : nous valorisons la question du sens au détriment de l'immédiateté. A partir de ces postulats, nous avons organisé la structure autour des projets de chaque enfant tout en tenant compte d'un certain nombre de paramètres. A savoir, que nous évoluons dans un cadre administratif, juridique et budgétaire défini et que nous devons mettre en œuvre une organisation de travail qui respecte le droit du travail tout en facilitant l'adhésion des salariés aux modalités de travail mis en œuvre.

Cette volonté de combiner ces paramètres amène parfois à certains dilemmes : « Les managers doivent être les maîtres du paradoxe et transformer les manifestations de ces dilemmes en cercles vertueux et non en cercles vicieux »<sup>14</sup>

En intégrant cette notion et en prenant en considération les paramètres évoqués ci dessus nous avons articulé l'organisation autour de deux dispositifs. Tout d'abord, en ce qui concerne les enfants, dans un souci de maintenir des repères, ils sont affectés à un groupe qui sert essentiellement de lieu d'accueil. Le nombre de groupes mais aussi leurs effectifs changent chaque année en fonction des départs et des arrivées.

La répartition des enfants sur les différents groupes s'effectue en tenant compte de l'âge, et de l'axe prioritaire de son projet. Nous en avons établi trois :

- Le premier est centré sur la scolarité
- Le second s'articule autour des apprentissages professionnels
- Le dernier est orienté vers l'épanouissement psychique et le bien être

A partir de ces groupes, chaque enfant se voit proposer dans un premier temps un itinéraire qui prend en compte la priorité de son projet. Par exemple, il peut être en atelier professionnel trois ou quatre demi-journées en fonction de son appétence pour les activités techniques, de son devenir, de son âge, de sa capacité à construire des savoirs... Ensuite une multitude d'activités sont proposées à partir des observations réalisées par l'équipe éducative et thérapeutique. Ces activités se veulent différentes de la simple exécution d'actes et de gestes. C'est une succession d'actions, fondées sur un besoin qui répond à un intérêt, qui est à son tour déclenché par un désir. Cela permet d'atteindre un ou plusieurs objectifs tels que l'expression de soi, la découverte de l'environnement, l'acquisition de connaissances, la communication avec les autres.

Un travail de décroisement à partir d'ateliers, d'activités, de prise en charge ré éducatives et thérapeutiques, d'inscription dans des associations culturelles ou sportives est donc proposé pour répondre aux attentes des enfants.

Ainsi l'itinéraire de l'enfant prime sur le groupe, d'où des rencontres dans et hors l'institution d'enfants aux problématiques différentes, des brassages dans les activités qui donnent du sens aux idées de tolérance et d'entraide, donc à la socialisation. Cette dynamique de mouvement tend, nous l'espérons, à éveiller, stimuler, construire l'enfant et facilite de ces faits sa préparation à sa vie d'adulte.

L'accompagnement est ainsi en relation avec le projet de l'enfant, et l'intervenant doit pouvoir à tout moment faire évoluer sa proposition d'accompagnement car l'effectif peut varier en nombre mais aussi au niveau des sujets qui composent le groupe.

---

<sup>14</sup> Le temps des paradoxes Charles Handy, Village Mondial, 1995 Paris

Au niveau du personnel éducatif, il n'existe pas d'équipe distinctive entre l'internat et l'externat. Chaque salarié se voit attribuer un planning hebdomadaire qui est réajusté tous les ans.

Nous avons le souci d'utiliser les compétences de chacun et de ne pas cantonner les professionnels à l'accompagnement des même jeunes, ils interviennent sur des pôles de référence, constitués en général de trois groupes d'enfants d'âge à peu près similaire mais qui ne tiennent pas compte des potentialités des enfants. Grâce à ce procédé, tous les éducateurs interviennent auprès des enfants les plus en difficulté, Leurs perceptions, leurs ressentis sont croisés permettant plus d'objectivité dans leurs analyses.

Cette volonté de multiplier les intervenants demande de la coordination si l'on souhaite proposer un accompagnement cohérent. Dans cette logique, nous avons créé des outils. Le premier est la réalisation d'un emploi du temps hebdomadaire qui indique à l'enfant son itinéraire : qui l'accompagne, quelles sont ses prises en charge, quelles sont les activités auxquelles il participe. Le second est une organisation des réunions, en particulier la mise en place de réunions de suivi de projets personnalisés, qui se déroulent par pôle et dans lesquelles, il est interdit d'aborder les questions de fonctionnement. La troisième est liée aux références, chaque enfant se voit attribuer deux éducateurs référents ; le référent historique le suit durant tout son parcours institutionnel, c'est sa mémoire. Le référent ponctuel accompagne l'enfant pendant un ou deux ans, il est l'interlocuteur privilégié de l'enfant et de sa famille En principe, c'est un des éducateurs qui passe le plus de temps auprès de l'enfant.

Cette organisation complexe s'est construite grâce l'implication des salariés qui sont associés aux décisions et possèdent une marge de manœuvre importante pour impulser de nouvelles orientations.

### **1.1.5 Sa culture sa philosophie**

La culture est un ensemble de croyances, de normes, de valeurs autour desquelles des individus peuvent se retrouver. Elle est la source de la communication et construit l'identité d'un groupe. L'implication des salariés résulte de cette identité de groupe qui les singularise tout en agissant pour se prouver à eux-mêmes qu'ils existent et pour se faire reconnaître par les autres. Dans le cadre de l'I.M.E. il semble que cette volonté de rechercher des dispositifs novateurs et d'avoir fait le choix de s'inscrire dans un réel travail clinique qui soit en mesure de servir le projet de l'enfant, fédèrent les salariés.

En effet, cette position est apparemment à contre courant de ce que l'on pourrait appeler l'obsession arithmétique ou encore la pensée du nombre qui régit, si l'on n'y prend garde, notre secteur d'activité. Dorénavant, notre univers professionnel est colonisé par les chiffres, on n'éprouve plus vraiment la valeur d'un projet, d'une situation, on le calcule, on

l'étalonne, on l'évalue. A l'image des indicateurs imposés par le décret budgétaire 2003 qui serviront bientôt d'outils de mesure pour juger de la qualité de notre travail. Cette dérive inconsciente de tout vouloir calculer, rationaliser ramène le réel à une seule dimension. Est-ce la plus importante ? Pas si sûr. La valeur d'une vie ne peut se réduire à une quantité...

Ma représentation du secteur m'amène plutôt à penser que les professionnels ont pour mission essentielle de favoriser l'épanouissement des personnes dont ils s'occupent. Pour cela, même s'il est nécessaire qu'ils comprennent l'univers dans lequel ils évoluent, afin de mettre en œuvre des projets réalistes, il est de la responsabilité des cadres de direction, de faire en sorte, qu'ils perçoivent, le moins possible, ces contraintes extérieures. L'art de diriger se situe peut être là, dans la faculté du dirigeant à trouver les moyens pour que les projets élaborés par les professionnels deviennent des réalités.

L'équipe de direction a donc un rôle essentiel pour conserver cette culture institutionnelle ; elle ne doit cesser d'encourager la créativité des salariés et d'alimenter leurs réflexions cliniques.

#### **1.1.6 Les risques qui nous guettent**

Outre l'aubaine d'avoir, pour les salariés, la sensation d'évoluer dans une « bonne institution » et pour de nombreux enfants d'être accueillis dans une institution dans l'air du temps, l'I.M.E. « Le Moulin de Presles » a, par ses idées novatrices et son organisation démontré son aptitude s'adapter aux besoins qualitatifs et quantitatifs du département et de la population. La multiplication des initiatives en constante évolution a donné à l'institution une image de marque, une réputation dont chaque professionnel se sent à la fois acteur, responsable et fier. Les écoles de travailleurs sociaux demandent régulièrement les témoignages de l'équipe. L'I.M.E. est souvent pris comme exemple en ce qui concerne sa dynamique d'intégration scolaire et sociale. Les médias s'intéressent régulièrement au travail réalisé.

L'institution devient « un modèle avec ce que ce terme contient d'exemplaire et de définitif »<sup>15</sup> Cette situation a pour effet, certes de fédérer les salariés autour du projet institutionnel, mais aussi de forger une identité collective. « S'il y a des identités collectives c'est que les individus ont en commun une même logique d'acteur dans les positions sociales qu'ils occupent »<sup>16</sup>

Cependant cette identification au modèle reconnu, par manque d'attention et d'esprit critique, risque peu à peu d'avoir un effet sclérosant. Chacun peut se satisfaire de cette

---

<sup>15</sup> Ph Bernoux la sociologie des organisations Seuil /points Paris1989 p175

<sup>16</sup> Sainsaulieu-l'identité au travail, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, Paris 1977 p303

situation valorisante sans tenter de continuer d'innover, de remettre en cause et d'affiner le projet et son action dans ce projet.

Pourquoi d'ailleurs chercher à imaginer d'autre façon de faire, des objectifs nouveaux puisque de l'extérieur nous est renvoyée régulièrement notre originalité ? Être perçus comme performant vis à vis de la mission qui nous est confiée, est narcissiquement très agréable, mais peut avoir dans le temps des conséquences inverses à l'effet escompté. L'effet stimulant a priori risque de dériver vers une sournoise suffisance, et l'on sait bien que cette position ne peut entraîner que l'isolement.

Diriger demande donc une distanciation suffisante afin d'être garant d'une mission. Le risque est bien d'oublier son mandat initial qui n'est pas d'être le plus performant, mais de répondre aux besoins d'une population avec le souci d'en être le plus près possible. Si ces besoins se traitent dans des perspectives novatrices qui font de l'institution un modèle, tant mieux, mais il est clair que ce n'est pas le but premier. Pour éviter cet écueil, il me paraît judicieux pour un dirigeant d'établissement spécialisé de comprendre et de chercher ce qui fait et ce qui est à l'origine des difficultés du public accueilli mais aussi d'analyser le contexte dans lequel il évolue afin d'adapter la structure que l'on dirige aux réalités environnementales. C'est pourquoi, même si l'établissement que je dirige peut déjà sembler avant-gardiste par rapport aux établissements du même type, il ne doit pas s'en satisfaire et il est nécessaire qu'il continue de s'inscrire dans une dynamique de mouvement.

## **1.2 Un environnement en mouvement et un public qui évolue**

### **1.2.1 Le contexte sociétal**

En 1996 la construction l'I.M.E. « Le moulin de Presles » s'est accomplie dans une période que Robert Castel a qualifié de " crise de la société salariale". Cette notion trouve son explication, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, où les idées de Keynes tiennent le haut du pavé. Le capitalisme a besoin, pour fonctionner, d'une demande forte et régulière, ce qui implique une intervention de l'État. En matière salariale, cela se traduit par une double mutation. D'une part, l'instauration de mécanismes de protection sociale qui aboutissent à faire financer par les entreprises (directement ou par le biais de l'impôt) des revenus sociaux en sus des salaires directs. D'autre part, la fixation d'une sorte de norme salariale minimale, par la Loi (c'est le salaire minimum), par le contrat (généralisation des conventions collectives, incitation à la recherche d'accords interprofessionnels, comme ceux qui concernent l'indemnisation du chômage par exemple) ou par la stimulation, rôle pilote des entreprises publiques. Le « modèle fordiste » désormais triomphe. L'ensemble de ces règles, dont une partie transite par des mécanismes de marché et une autre partie par la contrainte légale, aboutit à ce que, dans

l'ensemble, la masse salariale évolue à peu près au rythme des gains de productivité. On peut qualifier cette période – 1950-1975 – d'âge d'or du salariat. Les branches à faibles gains de productivité augmentent les salaires autant que les autres, et se rattrapent sur les prix ou sur les impôts, quand il s'agit de services financés par la fiscalité. L'inflation joue le rôle de régulateur et assure une certaine homogénéité dans la dynamique salariale. La cohésion sociale est ménagée par la soupape de sécurité qu'est la hausse des prix.

Même parcourue de tensions, de conflits et d'inégalités fortes, la société salariale était une réalité porteuse d'espoirs de changements positifs pour la grande majorité.

Ce n'est plus le cas aujourd'hui : la société salariale est en pleine mutation. Il s'agit non seulement d'une crise économique, mais d'une crise d'identité, d'une crise morale pourrait-on dire. Certes, le ralentissement de la croissance économique enregistré depuis 1975 a précipité les choses. Nos sociétés sont plus riches matériellement, mais elles ont perdu la foi dans la croissance. Celle-ci ne parvient plus à intégrer dans le salariat tous ceux qui frappent à ses portes.

Cela se traduit, bien entendu, par la montée d'un chômage que rien ne semble parvenir à endiguer, surtout en Europe, inquiétant par le nombre de personnes qu'il touche et par sa durée : Ainsi, sur un marché marqué par la pénurie des offres d'emplois, le chômage ne frappe pas au hasard, mais tend à se concentrer sur les personnes les plus vulnérables qui sont victimes alors d'un processus d'exclusion de l'emploi, donc de la société salariale. Contrairement à la situation du Quart Monde dans les années 1960, cette vulnérabilité n'est pas issue d'un héritage ou d'un handicap personnel : on ne naît pas exclu, on le devient. Un éloignement temporaire du marché du travail devient vite un éloignement définitif lorsque fait défaut un réseau de relations personnelles, le parachute du diplôme ou un savoir-faire professionnel apprécié sur le marché du travail ne fonctionne aussi efficacement.

La montée du chômage contribue ainsi à rendre plus difficile l'accès à la société salariale. Mais elle en diminue aussi l'homogénéité.

La société salariale qui persiste toutefois aujourd'hui est une société d'individus au sens où l'entend Norbert Elias, c'est à dire une société dans laquelle la majorité des sujets sociaux sont valorisés pour eux-mêmes et dotés de la capacité d'agir par eux-mêmes. On perçoit depuis les années 80 que tous les individus ne sont pas en capacité d'assumer cette thématique de la responsabilité. En 1995, Robert Castel s'exprimait ainsi sur ce sujet : « Cette articulation complexe des régimes d'individualisation se trouve aujourd'hui remise en question et d'une manière qui est elle-même très complexe. Les

transformations qui vont dans le sens d'une plus grande flexibilité, à la fois dans le travail et hors du travail ont sans doute un caractère irréversible »<sup>17</sup>

Dix ans plus tard cette société salariale a continué à se déconstruire...L'affaiblissement des notions collectives a accéléré le processus d'individualisation de notre société, à l'image du libéralisme qui est devenu le modèle socio-économique incontournable. « S'il s'est produit quelque chose d'inédit depuis vingt cinq ans...c'est à mon avis le développement d'un nouveau processus d'individualisation qui remet en question les appartenances collectives des individus »<sup>18</sup>Les institutions sont fragilisées, elles n'arrivent plus à remplir leur rôle d'intégrateur des individus qui la composent.

C'est donc la question de l'individualisme qui est au centre de notre débat sociétal contemporain. Pour certains, cet avènement de l'individualisme induit un repli des individus sur eux-mêmes qui se traduit par un désintérêt pour la chose publique et un affaiblissement des responsabilités civiques et parentales. Pour d'autres, l'individu est érigé en valeur suprême car il est synonyme de nouvelles libertés. Sur ce débat, chaque citoyen se positionne en fonction de sa catégorie sociale.

C'est donc aussi cette question de l'individualisme que doit prendre en compte l'établissement que je dirige pour continuer à s'adapter aux attentes sociétales.

## **1.2.2 Le contexte départemental**

D'un point de vue géographique, le département de l'Allier, situé en zone rurale est constitué de trois villes (Vichy, Moulins, Montluçon) ayant quasiment la même densité de population, avoisinant les cinquante mille habitants et équidistantes d'environ soixante dix kilomètres. Cette spécificité géographique induit souvent de multiplier les dispositifs, en particulier dans le domaine du médico-social. Au niveau de ce secteur et dans le cadre des institutions mixtes habilitées à recevoir des enfants de zéro à vingt ans, déficients intellectuels, on dénombre :

Un CAMSP qui accompagne vingt enfants.

Trois SESSAD agréés pour accompagner des enfants de zéro à douze ans. Ils suivent soixante jeunes.

Trois I.M.E. (annexe XXIV) agréés pour recevoir des enfants, déficients modérés sévères ou profonds. Ils accueillent deux cent trente enfants de six à vingt ans, voir plus avec l'amendement Creton.

---

<sup>17</sup> Robert Castel Les métamorphoses de la question sociale, Une chronique du salariat, Fayard,2000, P467

<sup>18</sup> Robert Castel Claudine Haroche Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi entretien sur la construction de l'individu moderne, Fayard 2001 p 109

Deux I.M.E. (annexe XXIV) agréés pour recevoir des enfants de six à vingt ans, souffrant de polyhandicaps. Ils reçoivent soixante dix enfants.

Quatre I.M.E. (annexe XXIV) agréés pour recevoir des adolescents de quatorze à vingt ans, déficients légers ou modérés. Ils accueillent deux cent quatre vingt adolescents.

Un I.M.E. (annexe XXIV) agréé pour recevoir de six à quatorze ans, des enfants dont la déficience est reconnue comme légère ou modérée. Il reçoit soixante dix enfants.

Au total, les dispositifs du médico-social du département de l'Allier exercent une action auprès de sept cent vingt jeunes. Son taux d'équipement en place pour les enfants déficients intellectuels est de 7,27 pour 100, alors que ce taux est de 4,56 pour la France. Il est à signaler que le mouvement de réduction du nombre de places dans les I.M.E. et le développement des places en SESSAD correspond à un mouvement général observé au niveau national. Depuis 2002, le nombre de places en établissement a diminué de 7,6%. Durant la même période, le nombre d'enfants suivis par les services à domicile ou ambulatoires s'est accru de 11%. Toutefois, la diminution des places en établissement a affecté essentiellement les structures agréées pour accueillir des jeunes dont la déficience est considérée comme légère ou modérée. Les I.M.E. habilités à recevoir des enfants, adolescents supposés être affectés de déficience modérée sévère ou profonde, ont vu leurs effectifs stagner, voir augmenter<sup>19</sup>.

La baisse des effectifs de certaines structures s'explique essentiellement par la dynamique d'intégration de l'éducation nationale et en particulier par l'ouverture importante de classes spécialisées, les CLIS et les UPI. Ainsi le rapport diffusé par handiscol'03 montre que 331 jeunes non inscrits dans un établissement spécialisé bénéficient de ces dispositifs et seulement 60 enfants, adolescents sont suivis par un SESSAD.

En ce qui concerne les équipements de la pédopsychiatrie, il existe un seul service d'hospitalisation, sa capacité d'accueil est de 35 places. Les trois villes disposent d'un hôpital de jour, avec une moyenne de 15 places et d'un C.M.P. Le taux d'occupation de ces services est perpétuellement supérieur au maximum autorisé.

On perçoit un mouvement de bascule de la psychiatrie vers le médico-social qui peut s'expliquer, par des demandes de consultations exponentielles. Elles sont passées de 3753 en 2001 à 4850 en 2004 et les délais pour obtenir un rendez-vous dans un des CMP varient entre trois et six mois, alors qu'à contrario de la tendance nationale, le nombre de lits et places ainsi que les moyens humains sont stables et conséquents.

La situation sociale du département conjuguée au sous équipement de la protection sociale de l'enfant doit aussi certainement avoir une influence sur la fréquentation de la

---

<sup>19</sup> Etude, réalisée en 2000 par LERFAS, commandité par la DDASS de l'Allier.

pédopsychiatrie, Et dans un mouvement en cascade, ils s'appuient sur le médico-social pour faire face. Une enquête de la CDES de l'Allier, en 2003, démontrait que 97 enfants du département relevaient simultanément des dispositifs de l'aide sociale à l'enfance et du médico-social. Il est à noter que cette double prise en charge est généralement articulée par les services de pédopsychiatrie.

Au préalable, j'ai mis en exergue les dynamiques opposées des courbes d'effectifs des I.M.E. Pourtant, en termes d'agrément, ils sont censés recevoir une population commune : les enfants considérés déficients moyens.

Sur les trois établissements qui accueillent des jeunes porteurs d'une déficience plus lourde, les enfants considérés déficients intellectuels moyens représentent environ 1/3 de la population et 88% ont une histoire psychiatrique. 36% d'entre eux ont connu une hospitalisation plus ou moins longue, 22% ont été suivis par un hôpital de jour et enfin 36% ont bénéficié des soins d'un CMP. On retrouve la même proportion de déficients moyens dans les structures qui reçoivent aussi des déficients légers ; par contre seulement 40% ont fréquenté la pédopsychiatrie et essentiellement en ambulatoire. On peut alors penser que les troubles psychiatriques surajoutés à la déficience intellectuelle ont une incidence non négligeable sur l'orientation de ces enfants.

En ce qui concerne les SSESAD du département le pourcentage d'enfants ayant une histoire psychiatrique est très faible 9%. De même on constate que les situations sociales sont moins dégradées que dans les établissements où 53% des parents ne sont pas dans les champs de l'emploi contre 22% en SESSAD.

### **1.2.3 Le contexte législatif**

En tant qu'utilisateurs d'un service d'action sociale, les enfants accueillis bénéficient d'un cadre réglementaire destiné à garantir leurs droits.

Dans les années 80, le droit des usagers a connu un essor particulier qui prend sa source dans le rapport Bianco Lamy « L'aide à l'enfance demain » Des droits des familles de l'Aide Sociale à l'Enfance en 1984 aux lois hospitalières de 1991 puis de 1996, une nouvelle conception de l'utilisateur s'est instaurée, plus respectueuse des droits civils et sociaux des personnes. Les réformes du XXIV, le 27 octobre 1989, s'inscrivent dans ce mouvement.

Alors que la loi 75-535 du 30 juin 1975 prônait l'autonomie et le maintien ou l'accession à un cadre ordinaire de travail et de vie de l'utilisateur, La loi 2002-2 du 2 janvier 2002 a affirmé de nouvelles exigences : « *L'action sociale et médico-sociale tend à promouvoir (...) l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et à corriger les effets* »<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Article L.116-1 du code de l'action sociale – Article 1 de la Loi 2002-2

Le bénéficiaire est enfin reconnu comme citoyen à part entière, avec des devoirs et des droits, notamment le droit au respect et à l'intégrité physique et morale. Dans ce cadre, des règles éthiques et déontologiques ainsi que des procédures et des recommandations sont notifiées tel que le respect de la charte des droits et libertés de la personne accueillie. Sa reconnaissance comme membre à part entière de la société et acteur de l'institution passe aussi par le règlement de fonctionnement, le contrat de séjour ou encore le conseil de vie sociale.

La Loi 2002-2 positionne l'usager client au centre du dispositif, l'établissement est à son service et doit lui garantir des prestations individualisées. Pour réaliser cet objectif, l'établissement ou le service doit évaluer les besoins et les attentes de l'accueilli et proposer au regard de celui-ci un projet d'accueil et d'accompagnement. L'accueillant à la responsabilité de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour l'aboutissement de ce projet. Le projet d'établissement, la mise en place d'un travail en réseau, l'auto évaluation de l'activité et l'évaluation par un organisme externe sont des outils « facilitateurs ». Cette responsabilité se situe dans un cadre donné conforme aux schémas d'organisation sociale et médico-sociale.

En ce qui concerne l'action en faveur des enfants et adolescents handicapés, le 27 octobre 1989, une réforme des annexes XXIV au décret du 9 mars 1956 est publiée. Elle porte sur les conditions techniques d'autorisation et de fonctionnement des établissements et services spécialisés pour enfants. Ce décret a entraîné un mouvement d'une ampleur nouvelle, allant au-delà d'une simple adaptation technique. Pour les professionnels du secteur médico-social, les annexes XXIV ont généré une grande inquiétude, comme le témoigne cet article de la revue Lien Social, en date 19 avril 1990 : « *Il est clair, que, appliquées à la lettre, les directives de la nouvelle Annexe XXIV et de la circulaire qui constitue son corollaire, auront pour conséquences la fermeture et la reconversion d'un grand nombre d'établissements spécialisés* ».

Les nouvelles annexes XXIV ont eu la particularité d'encadrer de manière très précise les conditions de fonctionnement des établissements relevant de leur champ d'application, démontrant ainsi le signe d'une politique forte et volontariste. Outre les recommandations en matière de fonctionnement et de qualité d'accueil sanitaire et social, un certain nombre de directives ont été énoncées, telles que :

- Le renforcement de la place active des familles, le maintien de l'enfant au domicile chaque fois que faire se peut, le développement des SESSAD.
- La nécessité de développer des soutiens les plus précoces possibles.
- La nécessité de personnaliser les modes d'accompagnement et de garantir aux enfants et à leurs familles des actions thérapeutiques, pédagogiques et éducatives coordonnées, adaptées aux besoins individuels.

- Le renforcement de la mission d'intégration, notamment scolaire, afin de favoriser l'insertion socioprofessionnelle future des enfants.

C'est en s'imprégnant de ces directives législatives édictées par les nouvelles annexes XXIV, que s'est construit l'I.M.E. « Le Moulin de Presles »

Enfin, la loi du 11 février 2005 (2005-102) relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a été promulguée. Comme son intitulé le précise, elle réaffirme les droits des personnes handicapées et pour l'enfant son droit à une scolarisation en milieu ordinaire que nous détaillerons ultérieurement.

#### **1.2.4 Son public**

Toute catégorie de personnes est définie à travers des représentations mentales et sociales particulières permettant de les situer et de les reconnaître. De cette catégorisation découle un étiquetage qui oriente les identités collectives et les pratiques qui leur sont associées. Depuis son émergence sociale à la fin des années 1960, la question du handicap a surtout été abordée par de nombreux auteurs comme une situation qui touche d'abord un individu atteint de déficience. L'évolution de « la classification internationale des handicaps »<sup>21</sup> va intégrer la dimension sociale et déplacer ainsi l'effet de causalité qui est non plus uniquement dans les caractéristiques de l'individu mais surtout dans les obstacles environnementaux, culturels et sociaux. C'est dans l'interrelation entre l'individu et son environnement que se définit alors la gravité du handicap. La loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances et la participation citoyenne des personnes handicapées sont venues conforter cette position. Les représentations du handicap évoluent donc vers une prise en compte des capacités des personnes concernées. Pourtant le stigmate « l'attribut qui jette un discrédit »<sup>22</sup> personne handicapée renvoie toujours à une image négative de déficience, en désignant les personnes dont les possibilités d'agir sont durablement inférieures à celles de la population dite normale, en raison de déficiences sensorielles, motrices ou/et mentales. Naturellement, les I.M.E. perçoivent à travers le public qu'ils reçoivent cette évolution législative ; ils ont même un regard en amont sur les mouvements des populations dans le secteur médico-social et ont ainsi la faculté d'anticiper le mode de prise en charge.

---

<sup>21</sup> CF. Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages, devenue en mai 2001 par adoption à l'Assemblée mondiale de la santé CIF Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé

<sup>22</sup> Erving Goffman, Stigmates. Les usages sociaux des handicaps, Paris, Editions de minuit, 1975 p 49

Il semble qu'actuellement, nous passons inéluctablement d'une population déficiente mentale harmonique à une déficience « dysharmonique »<sup>23</sup>, qu'à l'insuffisance intellectuelle s'ajoutent des troubles de la personnalité et des troubles instrumentaux. A ce propos, en 1990, Nicole Diederich constatait : « dans les établissements pour enfants handicapés mentaux deux grandes catégories se côtoient sous ce label. On y trouve :

- Des enfants souffrant d'un déficit mental grave accident génétique, malformation congénitale, séquelles de maladies ou lésions cérébrales dues à un traumatisme. Cette déficience est équitablement représentée dans tous les milieux sociaux.
- Des enfants en souffrance, de par leurs conditions de vie, pouvant difficilement répondre aux exigences scolaires mais possédant une intelligence pratique et une autonomie suffisante pour communiquer, agir et mener une existence normale au sein de leur groupe social d'origine »<sup>24</sup>.

Pour accueillir ce public, la répartition institutionnelle de ces enfants était généralement faite ainsi :

Les premiers cités étaient accueillis dans des I.M.E. agréés pour recevoir des enfants dont la déficience intellectuelle était considérée comme profonde, sévère ou moyenne.

Les seconds étaient, soit orientés dans un établissement habilité à recevoir des déficients légers, soit maintenus dans le système scolaire.

Au sein de l'I.M.E. « Le Moulin de presles », agréé pour recevoir des enfants, adolescents âgés de six à vingt ans présentant une déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde, on constate un décalage ; la description de Mme Diederich ne semble plus réellement en phase avec notre réalité. On remarque une augmentation des jeunes présentant des troubles psychiques qui les ont conduits à un moment donné de leur parcours de vie, à fréquenter l'hôpital psychiatrique. Actuellement, ils représentent 39% de l'effectif de l'institution. Alors qu'en 1996 ils n'étaient que 17%.

Cette population ne présente pas des caractéristiques et des diagnostics similaires ; derrière les étiquettes de malades mentaux, on rencontre des sujets très différents, présentant des niveaux de déficience variable. Je les ai volontairement divisés en deux grandes catégories Pour un certain nombre d'entre eux, on peut considérer qu'ils sont affectés de troubles graves de la personnalité ; pour les autres c'est plutôt le processus de construction psychique qu'ils ont de commun ainsi la nature de leurs troubles pourrait être liée à des perturbations dans leurs interactions précoces, ce qui les amènent parfois, eux aussi, à présenter des troubles graves de la personnalité. Tous ont une « histoire » psychiatrique singulière, quelques-uns un ont été hospitalisés durant plusieurs années,

---

<sup>23</sup> R. Mises, Les pathologies limites de l'enfance. PUF, Paris 1995

<sup>24</sup> Nicole Diederich, Les naufragés de l'intelligence. Syros Alternatives, 1990 p 20

d'autres ont bénéficié de prise en charge ambulatoire, en C.M.P et certains ont été suivis en hôpital de jour.

Actuellement, 25 enfants sur les 64 accueillis à l'I.M.E. « le Moulin de Presles » ont une histoire psychiatrique :

14 enfants sont affectés de troubles graves de la personnalité, leur niveau d'effcience est très limité. La majorité d'entre eux, avant leur admission à l'I.M.E., n'ont jamais fréquenté l'école ; dès la constatation de leurs troubles, ils ont été admis en hôpital de jour ou hospitalisés en pédopsychiatrie ; Pour 8 d'entre eux un diagnostic d'autisme a été posé mais il s'agit d'autisme déficitaire. C'est à dire qu'ils n'ont pas accès au langage, ils nécessitent un accompagnement important pour tous les actes de la vie courante (propreté, alimentation...). Pour 6 autres jeunes, les spécialistes ont constaté des troubles se rapportant au tableau clinique de la psychose infantile, leur construction psychique s'est aussi réalisée sur un mode déficitaire. Les 11 autres enfants ne sont pas « étiquetés » par un diagnostic, ils ont en commun, le fait, d'avoir des parents en grande difficulté sociale ou confrontés à des problématiques psychiatriques. Ainsi, cinq enfants ont été placés dans un service de l'aide sociale à l'enfance, quatre bénéficient d'une mesure éducative et les deux autres vivent dans une famille monoparentale. A leur propos, le professeur Maurice Berger, pédopsychiatre, affirme « Les difficultés familiales entraînent parfois, sans qu'ils en aient toujours conscience des comportements de maltraitances physiques ou psychiques »<sup>25</sup>, il utilise l'expression de « parents inadéquats »<sup>26</sup>. Pour lui, « L'enfant peut être envahi par des pensées qui entravent toute capacité d'apprentissage »<sup>27</sup>, ainsi « un nombre important d'enfants nés avec des potentialités intellectuelles normales évoluent vers la déficience intellectuelle légère ou moyenne et sont orientés dans la filière de l'éducation spécialisée »<sup>28</sup>. Ils ne sont pas toujours perçus comme déficients dans leur milieu familial, ils sont repérés quand ils rentrent à l'école. Leur inadaptabilité sociale conjuguée avec leur incapacité à apprendre alerte le corps enseignant, qui saisit la C.D.A.P.H. pour faire part de son inquiétude. Cette dernière, dans un premier temps, préconise généralement des soins en contre partie d'un maintien à l'école. C'est souvent la première rencontre avec la psychiatrie. Dans la plupart des cas, la persistance des troubles corrélée à une impossibilité d'entrée en cours préparatoire précipite l'orientation vers le médico-social. C'est pour ces enfants, que nous avons imaginé le projet que je déclinerai plus tard. En effet, lors d'expériences passées avec des enfants ayant des profils semblables, nous avons constaté qu'il était parfois

---

<sup>25</sup> M. Berger, L'échec de la protection de l'enfance. Dunod, Paris 2004 p 46

<sup>26</sup> ibid p48

<sup>27</sup> ibid p74

<sup>28</sup> ibid.p 171

hasardeux de les institutionnaliser à outrance. Deux étapes étaient symptomatiques de leur évolution dans l'institution. La première période est en générale propice à l'enfant. Le fait de ne plus être en difficulté vis à vis des autres, de se sentir parfois supérieur, d'être dans un environnement protecteur le nourrit narcissiquement. Par contre, dans un deuxième temps, il s'identifie aux enfants dont la déficience est plus importante, il se complait dans ce cadre institutionnel sécurisant, ce qui limite sa progression et entrave son projet de réinsertion sociale.

### **1.3 La scolarisation des enfants handicapés : un enjeu pour l'institution !**

#### **1.3.1 Que dit la loi ?**

Pour un grand nombre d'observateurs la dynamique d'intégration scolaire des enfants handicapés préconisée par la loi du 30 juin 1975, n'a été appliquée qu'à 30% et les enfants considérés handicapés mentaux ont été peu concernés. Trente ans plus tard la loi du 11 février 2005 (Loi 2005-102) relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées reprend le flambeau.

La première avancée de cette loi est liée à la définition qu'elle donne du handicap : « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société (...) en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* » Cette définition réduira certainement en grande partie les disparités locales, car on pouvait être handicapé à Paris et ne pas l'être à Marseille.

Cette loi va aussi, semble-t-il bouleverser les modalités d'accompagnement des enfants handicapés. En effet, la primauté de leur scolarisation en milieu ordinaire est dorénavant la règle.

Avant d'essayer de regarder, d'interroger quels moyens seront à déployer pour satisfaire cette réglementation et de voir quelles en seront les éventuelles limites, je vous propose de revisiter ce que nous dit cette loi.

Elle fait suite à un certain nombre de textes réglementaires et de plans qui ont été impulsés par la loi du 30 juin 1975 dite d'orientation en faveur des personnes handicapées dont le plan HANDISCOL créé en 1999 qui réaffirme l'aspect prioritaire de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en milieu ordinaire. (*Circ. N°99-188, 19 nov. 1999*).

La loi du 11 février 2005 redéfinit le cadre de l'obligation scolaire applicable aux enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble invalidant la santé.

La scolarisation en milieu ordinaire devient la règle applicable à tous, et non plus une priorité et la scolarisation en établissement adapté n'intervient qu'en second lieu. Par ailleurs, le terme d'éducation spéciale instauré depuis la loi du 30 juin 1975 est supprimé. Les enfants handicapés soumis à l'obligation scolaire c'est à dire âgés de 6 à 16 ans sont inscrits dans l'école ou dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile. Cet établissement constitue l'établissement de référence. Il est à noter que le décret d'application qui vient de paraître concernant cet aspect notifie seulement la notion d'établissement référence. Doit-on y voir les premiers signes de réduction des coûts de cette loi ?

La formation est complétée, en tant que besoin, par des actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales coordonnées dans une dimension de projet personnalisé.

Dans ce cadre, si les besoins de l'enfant nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un établissement scolaire par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord des parents.

Si les enfants sont accueillis dans un établissement ou service médico-social pour personnes handicapées, ils peuvent être inscrits dans un établissement scolaire proche de la structure qui les accueille. Les conditions permettant cette inscription sont fixées par convention entre les autorités académiques et l'établissement médico-social. Cette inscription n'exclut pas un retour dans l'établissement de référence.

### **1.3.2 Les modalités de la scolarisation**

Afin que lui soit assuré un parcours de formation adapté, chaque enfant a droit à une évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en œuvre dans le cadre de ce parcours selon une périodicité adaptée à la situation. Cette évaluation est réalisée par l'équipe pluridisciplinaire de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Les parents sont obligatoirement invités à s'exprimer à cette occasion. En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation, assorti des ajustements nécessaires en favorisant dès que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Ce projet personnalisé constitue un élément essentiel du plan de compensation prévu dans 3 ans pour l'attribution de la prestation de compensation des mineurs. Il proposera des modalités de déroulement de la scolarité avec les mesures permettant l'accompagnement.

Des équipes de suivi sont créées dans chaque département. Elles assurent le suivi des décisions de la CDAPH, prises au titre de l'orientation du jeune vers un établissement ou

service correspondant à ses besoins. Ces équipes comprennent l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation, notamment le ou les enseignants qui ont en charge l'enfant. Elles peuvent, avec l'accord des parents, proposer à la CDAPH toutes révisions de l'orientation d'un enfant qu'elles jugeraient utiles.

### 1.3.3 Les dispositifs mis autour de l'enfant

La loi précise qu'au cours de leur formation initiale et continue, les enseignants et les personnels d'encadrement, d'accueil, techniques reçoivent une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves handicapés. Elle comporte notamment une information sur le handicap et les différentes modalités d'accompagnement scolaire.

Lorsque la situation de l'enfant nécessite un séjour dans un établissement médico-social, l'enseignement doit être assuré par des personnes qualifiées relevant de l'éducation nationale.

Les dispositifs d'accompagnement scolaire sont destinés à aider les enfants à réussir leur intégration. Les élèves handicapés ayant besoin d'une assistance pour se déplacer, s'alimenter ou pour les besoins courants, doivent pouvoir trouver au sein de l'école des personnels susceptibles de pouvoir leur apporter cette aide. Cette dernière peut venir de l'entourage de l'enfant si l'établissement ne dispose pas de personnel en interne. Est ce le départ d'une nouvelle organisation : la famille au sein de l'école ?

Lorsque la CDAPH constate qu'un enfant peut être scolarisé dans une classe de l'enseignement public, elle peut lui attribuer une aide individuelle par le biais d'un assistant d'éducation.

Ils sont chargés d'aider à l'accueil et à l'intégration scolaire des enfants handicapés ; ils sont recrutés par l'inspecteur académique. Ils bénéficient d'une formation spécifique leur permettant de répondre aux besoins particuliers des élèves qui leurs sont confiés. Ces assistants sont chargés de contribuer à la réalisation du projet individuel de scolarisation et de socialisation des élèves handicapés en école. Ils peuvent être amenés à effectuer des interventions dans la classe définie en concertation avec l'enseignant.

Afin de faciliter l'intégration des élèves handicapés le plan triennal d'accès à l'autonomie des personnes handicapées a prévu l'achat ou la location de matériels pédagogiques.

Les frais de transport individuel des élèves handicapés vers les établissements scolaires, rendus nécessaires du fait de leur handicap, sont supportés par l'État. Les ressources afférentes à cette prise en charge sont transférées de l'État au département, lequel a la responsabilité de l'organisation et du fonctionnement de ces transports. Les surcoûts en matière de transport vers l'établissement plus éloigné que son établissement de référence du fait de l'inaccessibilité de ce dernier sont à la charge de la collectivité territoriale compétente.

Le projet pédagogique est l'élément fondamental de la prise en charge de l'enfant et de son intégration. Il va permettre d'organiser la prise en charge globale de celui-ci au niveau matériel, scolaire, éducatif médical et paramédical en tenant compte des spécificités de son handicap et de ses évolutions. Son objectif principal est de répondre collectivement aux besoins de tous les enfants handicapés dans leur individualité en respectant les modalités de mises en œuvre des programmes nationaux. (Circ.n ° 2002-113, 30 avril 2002, BOEN n°19)

Hormis une scolarisation dans les classes *ordinaires*, la scolarisation des enfants s'articule autour des dispositifs existants : Les CLIS dans les écoles élémentaires, et les UPI dans les collèges et lycées.

La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 et plus particulièrement la scolarisation des enfants handicapés est le grand enjeu de demain du secteur médico-social. Les institutions devront prouver leur capacité à accompagner cette mutation. Pour cela, nous devons mettre en exergue nos savoirs-faire, nos savoirs être, dans cette mouvance législative.

## **2 DEUX PREALABLES A CE DISPOSITIF : LA CONNAISSANCE DU PUBLIC ET UN MODE DE MANAGEMENT ADAPTE.**

Je me suis efforcé dans la première partie de ce travail, de démontrer dans quel contexte, l'IME « le Moulin de Presles » a été mis en œuvre. En filigrane, j'ai essayé de cibler les évolutions notables qui ont jalonnées la mise en œuvre du projet de cet établissement. Cette démarche s'inscrit dans une logique de prise en compte des changements environnementaux pour envisager un développement cohérent de cette structure. Cette volonté d'adapter l'établissement à son environnement ne peut s'envisager, à mon avis, qu'à deux conditions. La première est que l'équipe ait une connaissance du contexte dans lequel a évolué l'enfant avant son arrivée dans le service et dans lequel, à son tour, elle va devoir travailler. La seconde, c'est de mettre en œuvre un management susceptible de favoriser l'adaptation des salariés à ces évolutions, en d'autres termes, qu'ils soient en capacité d'être acteurs des changements nécessaires à la poursuite de leur action dans un environnement en mouvement.

A propos de la connaissance du contexte dans lequel vont devoir évoluer les professionnels ; j'ai évoqué précédemment la primauté faite dorénavant à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés. Or, paradoxe de l'histoire, jusqu'à ce jour, pour les enfants dont la déficience intellectuelle est à mettre en relation avec les difficultés sociales de leurs parents, c'est cette même école qui dans la majorité des cas, a révélé leur incapacité.

Dans une démarche de créer un dispositif s'adressant à ces enfants, censé les maintenir dans leur cadre social et familial, il me paraît judicieux de comprendre comment dans son fonctionnement actuel, l'école procède et quels effets, elle peut produire sur les enfants les plus fragiles.

De plus, cette étape didactique légitime la position du directeur, car son travail de recherche facilitera par la suite la tâche des professionnels. Dans un souci, d'apporter à l'enfant, une aide cohérente et susceptible de le conforter dans sa position d'élève, ils seront, grâce à leur connaissance du contexte, en mesure d'adapter leur accompagnement afin de lui éviter certains écueils.

Néanmoins, ce travail, qui permet aux professionnels d'exercer dans un environnement qu'il leur est dorénavant plus familier, n'est pas suffisant pour mener leurs projets, surtout lorsque la volonté institutionnelle impose de singulariser chaque situation. Pour bonifier son travail chaque intervenant doit posséder, aussi, une marge de manœuvre suffisante. Cette condition est le seul accès à l'unicité de projets.

A partir de ces constats, et en poursuivant l'objectif de créer un SESSAD accolé à un hébergement séquentiel, dispositif qui me paraît être en concordance avec les attentes et les besoins du public repéré mais aussi en rapport avec les contraintes financières et législatives actuelles, je présenterai cette deuxième partie de travail, dans la chronologie exposée précédemment. Dans un premier temps, j'évoquerai l'incidence de l'école sur les publics en difficulté à travers son histoire et son fonctionnement et comment elle peut conduire certains enfants vers la déficience intellectuelle. Dans un second temps, je tenterai de mettre en exergue les outils du management que j'utilise afin de mobiliser les professionnels sur leurs actions.

## **2.1 Des processus qui conduisent à la déficience intellectuelle**

### **2.1.1 Que représente l'école dans l'inconscient collectif ?**

On ne peut que constater durant les trente dernières années, un profond affaiblissement des institutions. L'éclatement du modèle familial traditionnel, les bouleversements subis par l'hôpital, la prison, la désaffection des églises sont parmi les exemples les plus significatifs de cette situation. François Dubet parle du déclin de l'institution. A son propos, il précise : « L'effritement de l'unité des finalités culturelles et des valeurs des institutions ne se déroule pas seulement dans le ciel des idées des philosophes. Il procède aussi de l'affaiblissement d'une représentation générale de ce que l'on désigne comme une société »<sup>29</sup>. En parallèle, L'école primaire républicaine s'est construite depuis son origine dans une idéologie progressiste en raison de son besoin de singularité vis à vis de l'église, tout en ne cherchant pas à bouleverser l'ordre moral. Ce double positionnement associé à l'important ancrage culturel du métier d'instituteur est, certainement, à l'origine de l'évolution maîtrisée de l'école qui fait d'elle une des seules institutions qui représente encore, dans l'inconscient collectif un des socles de notre société. Toutefois l'institution scolaire n'est pas exonérée des difficultés, car elle accueille en son sein une grande partie des problèmes sociaux actuels.

### **2.1.2 L'école : sélectionneur social**

Dans la majorité des cas, c'est sur les bancs de l'école que les enfants, dont il est question, acquièrent le statut d'handicapé mental, et souvent pour toutes connaissances scolaires ; Ils apprennent qu'ils sont dépourvus de valeur intellectuelle.

L'impossibilité de mettre à profit les enseignements scolaires est un véritable drame pour ceux qui la subissent. L'instabilité, l'agitation ou le mutisme sont des réponses à leur incompréhension et comme notre école n'est pas encore organisée pour accueillir ceux

---

<sup>29</sup> François Dubet, Le déclin de l'institution, Edition du seuil, Paris 2002, p 56

qui dérangent et en plus ne comprennent pas rapidement, ils sont marginalisés et réorientés.

Cette situation est nouvelle, il suffit de faire un retour en arrière de quelques décennies pour apercevoir une école différente.

Jusqu'aux années 1960, la classe sociale d'origine déterminait le type d'école auquel étaient voués les enfants et seuls quelques cas isolés étaient autorisés à un parcours exceptionnel.

Les enfants du «peuple» étaient scolarisés jusqu'au certificat d'étude primaire qu'ils passaient à douze ans, date et fin de la scolarité obligatoire. Les enfants des familles plus aisées pouvaient se présenter au brevet supérieur qui formait les cadres et les instituteurs, enfin, les enfants de la bourgeoisie fréquentaient le lycée payant qui donnait accès aux professions libérales.

Ainsi le principe d'injustice n'était pas situé dans l'école, mais dans les inégalités sociales. L'école obligatoire avait pour mission de former des citoyens en leur transmettant la morale républicaine et de dispenser un enseignement de base, auquel les usagers feraient référence toute leur vie. Le souci du législateur était « d'élever tout le monde dans sa condition »<sup>30</sup>. Au fond l'école est moins un facteur d'intégration sociale qu'un agent essentiel de l'intégration culturelle et civique.

Après 1945, le souci de démocratisation devient une grande préoccupation nationale, notamment grâce au plan Langevin-Wallon qui inspira les réformes permises par le développement économique et social des « Trente Glorieuses ». En 1959, la loi instaure, l'obligation de scolarisation jusqu'à 16 ans. A titre d'exemple entre 1963 et 1973, les effectifs des collèges ont augmenté de 74%. Ce phénomène de massification, introduit un changement fondamental dans la nature de l'école. Les élèves ne sont plus sélectionnés par leur origine sociale, mais par leurs performances et leurs potentialités.

Dorénavant et en raison du développement des emplois de service c'est l'école qui détermine l'avenir socioprofessionnel de chacun. Mais cette mutation va aussi entraîner son lot de problèmes : c'est surtout d'abord la mise en avant de la notion d'échec scolaire qui va devenir un signifiant « maître » pour les parents. A ce propos les sciences humaines en plein développement mettent en évidence la corrélation entre les difficultés scolaires et le milieu social de l'enfant.

Pierre BOURDIEU rend compte de cette corrélation dans sa théorie de la reproduction : « Il faudrait montrer ici, en évitant d'encourager l'illusion finaliste, comment dans l'état tout à fait différent du système scolaire qui s'est trouvé instauré avec l'arrivée de nouvelles clientèles, la structure de la distribution différentielle des profits scolaires et

---

<sup>30</sup> Pierre Bourdieu « Misère du monde » Paris, le seuil 1993 p 587

des profits sociaux corrélatifs s'est maintenue pour l'essentiel au prix d'une translation globale des écarts.

Mais avec une différence fondamentale toutefois, le processus d'élimination étant différé et étendu dans le temps, et par là comme diluée dans la durée, l'institution est habitée durablement par les exclus en puissance, qui apportent les contradictions et les conflits associés, à une scolarité sans autre fin qu'elle-même »<sup>31</sup>.

On note une accentuation des difficultés à partir des années 1980, en effet, l'école qui était un instrument de promotion sociale et d'intégration ne garantit plus sa fonction d'insertion à la vie sociale et professionnelle en raison de l'accroissement du chômage. Il en résulte un phénomène de massification des élèves au sein de l'école afin de ralentir l'augmentation du chômage.

Parallèlement, l'école se trouve confrontée aux mutations culturelles et plus particulièrement à la montée de l'individualisme. Dans cette logique, l'épanouissement de l'enfant doit être recherché. « Les trente dernières années ont été caractérisées par la montée du souci de l'individu et sa personnalité. La séparation de l'élève et l'enfant n'est plus aussi tranchée qu'autrefois. L'école doit apprendre à compter avec la diversité des élèves, de leur niveau et de leur personnalité ». <sup>32</sup>

Depuis la promulgation de la loi du 11 février 2005, l'école doit franchir une nouvelle étape en ayant la vocation d'accueillir en son sein tous les enfants handicapés.

Cette profusion de changements modifie la nature même de l'école. On perçoit, par exemple, une mutation du métier d'enseignant : « Progressivement, les instituteurs ont abandonné la blouse grise du clerc de la république et de la nation et ils se considèrent aujourd'hui comme des spécialistes de l'enfance, de la psychologie, de la pédagogie et de la didactique. »<sup>33</sup>

Mais on peut s'interroger sur leurs capacités à être aussi des spécialistes de l'enfance inadaptée ? N'est-ce pas dans une démarche très spécialisée que les éducateurs trouveront une légitimité ? Elle passera toutefois par un réel travail de collaboration avec le monde de l'enseignement.

### **2.1.3 Que représente l'école pour les familles ?**

Les parents attendent beaucoup de l'école, peut-être trop. Il faut qu'elle soit un lieu de culture commune, qu'elle poursuive sa vocation républicaine, qu'elle place l'enfant au centre de son projet, qu'elle le traite comme un individu en respectant ses différences et sa personnalité, enfin, qu'elle lui permette à la fin de sa scolarité d'entrer dans le monde

---

<sup>31</sup> Misère du monde Pierre Bourdieu Paris, Le Seuil, 1993, p595

<sup>32</sup> Pourquoi va -t-on à l'école « sciences humaines » n°76 octobre 97

<sup>33</sup> François Dubet le déclin de l'institution, Paris, Edition du Seuil, 2002, P94

du travail. «Qui peut réaliser tous ces objectifs sans faillir ? Qui peut être à la fois didacticien et psychologue ? Qui peut maintenir l'unité d'une société et assurer le libre jeu des différences individuelles ? »<sup>34</sup>

Bref devant tous ces enjeux, il est difficile pour l'école de gagner sur tous les tableaux. Si pour tous les parents l'école revêt une importance, suivant les classes sociales, elle n'a pas obligatoirement la même signification ; derrière les discours pédagogiques similaires, les attentes sont différentes.

Pour les classes moyennes et supérieures, l'école est un lieu d'instruction, qui favorise le devenir social de l'élève, et réalise ses intérêts dans un contexte d'économie libérale. Elle forme l'individu au marché et à la compétition, mais l'école doit aussi faciliter l'expression, l'épanouissement de l'enfant et lui inculquer une bonne morale.

A contrario, pour les familles défavorisées si les parents restent attachés à l'école, ils la critiquent connaissant son côté inégalitaire, mais paradoxalement ils en acceptent l'illusion. Il faut qu'à l'école les enfants apprennent les bases : écrire, compter. Ils supposent que la seule présence de leur enfant suffit pour réaliser des apprentissages, ils n'ont pas une compréhension effective du sens du travail scolaire. N'oublions pas que les parents des enfants actuellement scolarisés ont vécu la mutation des systèmes scolaires. Ils font confiance à l'institution comme on fait confiance à son médecin. Pour les parents qui sont souvent à côté du monde du travail, l'école évite l'exclusion, pendant le temps où leur enfant est à l'école, celui-ci est dans les mêmes conditions que les autres enfants. Mais en plus de sa fonction de contention, l'école entretient l'illusion de préparer l'enfant à sa future vie professionnelle.

« Les diplômes ne sont plus seulement utiles aux seuls fonctionnaires, techniciens et professionnels, ils sont indispensables à tous. Face au chômage des jeunes, ils sont aussi un instrument de protection relative contre l'exclusion. On n'attend pas seulement de l'école qu'elle instruisse les enfants, on veut aussi qu'elle leur permette d'entrer dans le marché du travail »<sup>35</sup>

Mais cette illusion fait rapidement place à la déception dès que les premiers jugements scolaires ne sont pas conformes aux attentes parentales.

En fait, l'école n'est-elle pas chargée de trop d'ambition pour ne pas décevoir ? D'autant plus que si les attentes des parents sont réelles, la mobilisation des enfants à l'école est bien différente.

---

<sup>34</sup> Ecole et famille « le malentendu » F Dubet , Edition de Minuit, 1997 p1

<sup>35</sup> Ecole et famille « le Malentendu » F Dubet, Edition de Minuit, 1997, P 28

La crise économique des années 80 a multiplié les situations d'exclusion ; de ce fait, on l'a vu précédemment, cela a entraîné une mutation du système scolaire et a modifié l'attente des parents vis-à-vis de l'école.

Dans le même temps les enfants n'ont pas réagi de manière uniforme à cette mutation, leur mobilisation scolaire est très hétérogène, mais force est de constater que beaucoup d'enfants issus de milieux défavorisés n'ont aucune mobilisation scolaire, l'école n'a pas de sens pour eux et très vite ils se retrouvent en marge de celle-ci.

Face à cette situation la réaction est subjective, pour Anny CORDIE trois hypothèses s'offrent à l'enfant :

- Il ne reste pas passif : « Face à sa situation d'ordre scolaire, l'enfant réagit par des troubles du comportement. Pour compenser son échec, il cherche à se faire remarquer par des exploits autres que scolaires.
- Tout s'arrange : car on propose à l'enfant une scolarité plus souple, on lui laisse plus de temps et les parents remplacent la crainte du ratage par des encouragements pour les efforts et les progrès accomplis.
- L'enfant accepte son échec : « cette souffrance il la fait sienne », il devient le mauvais élève et s'identifie désormais à cela. Il s'installe dans une position modeste, masochiste. Il sera étiqueté, débile et cette « débilité » qui n'était qu'un mauvais accrochage de départ, lui collera désormais à la peau ; cet état de passivité qui perdure devient une seconde nature, l'enfant s'y habitue puis s'y complait, il lui sera difficile d'en sortir ! »<sup>36</sup>

Les enfants qui sont au centre de ce travail de mémoire sont à rapprocher de cette troisième hypothèse avec dans la plupart des cas des troubles surajoutés.

#### **2.1.4 Des parents en situation sociale difficile**

Dans leur milieu familial, ils ne sont pas toujours considérés comme différents. Ils ont une vie ordinaire. Par contre ces enfants sont dans l'impossibilité de suivre une scolarité « normale »

Dans la continuité de sa théorie de la reproduction P. BOURDIEU compare l'école au démon de Maxwell. Ce dernier imaginait un démon, qui sélectionnait des particules en mouvement. Il opérait un tri en envoyant les plus rapides dans un récipient et les plus lentes dans un autre. Ce faisant, il maintenait l'ordre établi.

« Le système scolaire opère à la manière du démon de Maxwell : au prix de la dépense d'énergie, qui est nécessaire pour réaliser l'opération de tri, il maintient l'ordre préexistant, c'est-à-dire l'écart entre les élèves dotés de quantités inégales de capital culturel.

---

<sup>36</sup> A.Cordié Les cancre n'existent pas Le Point ,Le seuil,1993 P 39

Plus précisément par toute série d'opérations de capital culturel hérité de ceux qui en sont dépourvus. Les différences d'aptitudes étant inséparables des différences sociales selon le capital hérité, il tend à maintenir les différences sociales préexistantes »<sup>37</sup>

Les enfants qui nous intéressent pour ce travail ont donc étaient exclus du système scolaire ordinaire et orientés dans le secteur spécialisé et, comme pour confirmer la théorie de P.BOURDIEU, leurs parents sont eux aussi marginalisés car bien souvent hors du champ de l'emploi. A ce titre, il est intéressant de constater qu'à l'IME 55% des parents ne sont pas dans le champ de l'emploi.

De la pauvreté à l'exclusion, il n'y a qu'un pas que ces parents ont franchi. Plus que des pauvres se sont exclus, des laissés pour compte, des handicapés sociaux, des marginaux. En fait, des individus qui n'ont pas résisté à la crise des années 80. Fragilisés par manque de diplômes, de qualification professionnelle, de relations sociales, ils ont été exclus dans un premier temps, du monde du travail, puis de la société.

On peut considérer qu'ils font partie des personnes définies ainsi par la C.E.R.C au sujet de la pauvreté : « La pauvreté combine trois conditions :

- Un niveau de vie inférieur au « minimum acceptable »
- Une perte d'autonomie qui place les individus en situation de dépendance.
- Et enfin, la perception d'une absence d'issue

Ces parents perçoivent comme revenu principal soit le R.M.I, soit l'A.A.H. soit le minimum vieillesse. Mais ce ne sont pas que des pauvres de ressources, ils souffrent surtout d'absence de culture d'amitié, de santé. Tous ces désagréments s'additionnent.

« Le pauvre n'est pas celui qui reçoit moins que les autres, il est celui qui ne participe pas ou participe de façon imparfaite au mouvement social. La vie est marginale par rapport à la société globale »<sup>38</sup>.

Cette exploitation est analysée par le sociologue Robert CASTEL, pour lui, le pauvre se retrouve alors dans une sorte de « no man's land social »<sup>39</sup>, il est victime de « désaffiliation »<sup>40</sup> c'est-à-dire d'une double exclusion : exclusion du monde du travail, exclusion socio familiale. La désaffiliation caractérise un processus de rupture du lien social que vivent un certain nombre de personnes particulièrement démunies. Cette notion se différencie donc de la paupérisation car elle ne se réduit pas à la dimension

---

<sup>37</sup> Pierre Bourdieu Raisons Pratiques Paris Le Seuil, 1996 p41

<sup>38</sup> Serge MILANO la pauvreté absolue Hachette 1988 p 42

<sup>39</sup> Robert Castel ouvrage collectif, dirigé par Jacques DONZELOT « Face à l'exclusion ; le modèle Français ».Editeur de Minuit 1990 p33

<sup>40</sup> ibid

économique de leur situation mais concerne également le tissu relationnel dans lequel elle s'insère ou plutôt ne s'insère pas.

La problématique économique apparaît ainsi pour ces parents comme une cause, mais aussi comme une conséquence d'autres déficiences (sociale, culturelle, intellectuelle).

Les événements familiaux (divorce, veuvage), aggravent souvent le sort de ces personnes dont les ressources sont déjà limitées. En fait, elles souffrent parce que dans leur vie, tout est difficile : difficulté d'avoir des alternatives, des projets, d'être associées à une vie quelconque, de parler à son voisin, aux autres parents, de conserver une amitié. Elles sont trop occupées à essayer de survivre, car gérer sa vie, quand on est dans une situation de précarité, prend du temps et de l'énergie, surtout dans une société où tout incite à la consommation.

Face à ces situations de souffrance, on constate souvent un désordre du comportement parental : l'alcoolisme, la violence accompagnent fréquemment ces milieux familiaux. Les couples se font et se défont aussi rapidement, il s'ensuit dans la majorité des cas une « désaffection » de l'enfant ; son éducation n'est plus une préoccupation majeure.

Cette survie au quotidien, a dans bien des familles une répercussion sur la quantité et la qualité des échanges langagiers. Cette pauvreté de l'expression orale ne sera pas non plus sans conséquences pour ces enfants.

Néanmoins, au niveau de l'I.M.E. «Le Moulin de Presles », nous constatons que les parents qui vivent des situations similaires, ne sont pas sans réaction, à l'annonce de l'orientation de leur enfant en établissement spécialisé. Elles dépendent de la présentation initiale, de l'itinéraire de l'enfant jusqu'à ce jour mais aussi de leur propre cursus. En ce qui concerne ce dernier point, certains parents, ont, eux aussi, à un moment de leur vie, fréquenté l'éducation spécialisée. Cette période a souvent été mal vécue et entraîne fréquemment de la révolte et de l'amertume. Pour d'autres, on constate une absence quasi-totale de réactions, une résignation devant les événements, il nous faut les solliciter, si nous voulons travailler avec eux. Pour ces derniers, mais aussi dans un deuxième temps, pour un grand nombre de parents des enfants qui sont le sujet de ce mémoire ; la proposition d'une scolarisation dans une école, un collège hors de l'institution spécialisée, facilite l'acceptation de l'orientation en I.M.E. Par la suite, l'absence d'évaluation négative des résultats scolaires facilite l'adhésion des parents à ce projet. Car dans le contraire, chaque bulletin de notes est souvent vécu comme une condamnation, un jugement de la famille.

Il faut aussi souligner, que le placement dans une institution spécialisée est souvent accompagné de l'A.E.S. et pour les familles aux revenus très modestes, cette somme qui équivaut dans bien des cas à 10% des ressources familiales), est un apport financier important qui peut améliorer le quotidien de toute la famille.

### 2.1.5 Quelles incidences pour les enfants ?

On sait aujourd'hui que des soins insuffisamment bons entravent le processus de maturation du nourrisson et que, la pauvreté des échanges langagiers dans sa famille va influencer le développement et la sensibilité de son intelligence. Ces deux éléments ont des conséquences directes sur le comportement de l'enfant, et induisent souvent, pour lui, une impossibilité à suivre une scolarité normale. C'est ce que je propose d'étudier plus en détail.

La psychanalyse des individus, nous apprend que les impressions les plus précoces, recueillies à une époque où l'enfant ne fait encore que balbutier, provoquent un jour, sans même resurgir dans le conscient, des effets obsédants. Dans la continuité de cette théorie, un grand nombre de psychanalystes se sont souciés de préciser la teneur de ces émotions infantiles. Différents modèles conceptuels de la vie psychique des nourrissons ont été proposés, mais tous s'accordent à reconnaître que les premiers mois de la vie de l'enfant laissent une empreinte indélébile sur son psychisme.

Schématiquement les deux années qui suivent la naissance sont marquées, la première par le processus de personnalisation et la suivante par l'émergence de la communication verbale. Il est à noter que des travaux neurochimiques ont démontré que le cerveau est vulnérable à la malnutrition jusqu'au douzième mois, comme d'ailleurs pendant la vie intra-utérine. Cependant la croissance ne dépend pas seulement de déterminisme génétique et bio sociologique.

Pour une grande part, elle est soumise à l'influence des stimulations ; pour qu'elles soient appropriées et bénéfiques, il faut qu'elles surviennent au milieu de relations qui nourrissent l'affectivité de l'enfant. Une étape est franchie, quand l'enfant par le jeu, est à même de faire fonctionner lui-même un espace d'illusion et d'omnipotence, c'est là qu'interviennent les objets transitionnels (chiffons, couverture) qui sont élus par l'enfant et lui servent à expérimenter de façon ludique l'omnipotence. « L'absence de la mère au moment où le nourrisson éprouve de la sollicitude, donne lieu à une interruption du processus d'intégration, de sorte que la vie pulsionnelle se trouve, soit inhibée, soit dissociée de la relation que le bébé entretient avec les soins maternels et le sentiment de sollicitude disparaît »<sup>41</sup>

Pour en revenir aux enfants qui sont le sujet de ce mémoire, on peut aisément imaginer que les préoccupations de leurs parents ont entravé leur processus de maturation , et par conséquence, induit des difficultés dans leur construction psychique.

En parallèle, dès les premiers jours de sa vie, l'enfant est plongé dans un bain de langage, très vite, il distingue les phénomènes émis par la voix maternelle, les mots que

---

<sup>41</sup> D. WINNICOTT « Déprivation et Délinquance, bibliothèque scientifique, Papot, 1994 P103.

le bébé entend sont associés aux personnes et aux situations. Pour que ces mots prennent du sens, il a besoin d'un accompagnement stable, de proximité qui facilite tout d'abord l'identification de ses demandes et ensuite la mise en relation des mots qui lui permettront d'entrer dans la communication linguistique.

A ce propos, Alain BENTOLILA précise : « Pour que les premières tentatives (linguistiques) réussissent, il faut que l'enfant ait affaire à des auditeurs – médiateurs bienveillants, attentifs, prêts à obéir à sa demande... L'enfant ne peut donc effectuer ses premières armes linguistiques que dans un contexte de grande connivence, d'extrême proximité »<sup>42</sup>

Cette proximité va aider l'enfant à aborder le monde extérieur, progressivement l'enfant va s'adresser à des personnes qui lui sont moins connues et communiquer des réalités qui lui sont moins familières. C'est une longue marche sémiologique que va effectuer l'enfant. Cette question du sens est primordiale, elle est capitale pour le devenir de l'enfant : « cette question l'enfant la profère le plus souvent indirectement par le biais même de ses tentatives langagières, des réponses qui seront apportées, va dépendre véritablement son destin linguistique et pour une bonne part son destin scolaire et social. »<sup>43</sup>

En raison de la polysémie des mots l'enfant pour parfaire sa compréhension de la langue agit par essais et par erreurs en utilisant son environnement pour confronter ses expériences. L'enfant accomplit donc un travail sur le langage en se l'appropriant pour communiquer. Ce qui fait dire à Anny CORDIE « le langage n'est pas seulement la parole, il est constitutif de la structure même du sujet »<sup>44</sup>

Le délabrement de la médiation familiale a pour conséquence de mettre les enfants en situation d'insécurité linguistique car leurs questions liées à des problèmes sémantiques sont restées sans réponse et aussi parce que la signification de leur langage est souvent trop éloignée de ce qui est communément appelé : « la norme sociale ».

Mais le langage est aussi chargé d'affect, que l'enfant perçoit dès les premiers jours de sa vie en raison d'un état de dépendance motrice et de ses bonnes capacités perceptives : « Dans cette dépendance absolue à l'adulte nourricier, il va éprouver avec une acuité considérable, toutes les manifestations venant de ce dernier : amour, haine, rejet, indifférence. Cela commence bien avant la naissance et va le marquer de façon

---

<sup>42</sup> A. Bentolila De l'illettrisme en générale à l'école en particulier, PLON , 1996 p.43

<sup>43</sup> Ibid p 44

<sup>44</sup> A. Cordié Les cancras n'existent pas Le Point, Le Seuil,1993 p.170

indélébile. Cela déterminera sa façon d'appréhender son corps, de regarder le monde, et de construire son être de sujet »<sup>45</sup>.

Les enfants dont il est question dans ce travail, ont à mon sens des problématiques à rapprocher de cet état de fait, mais leurs difficultés dans la construction sémantique et l'indifférence dont ils ont éventuellement été sujet, ne sont pas les seules sources de leurs orientations dans le secteur spécialisé. Il faut aussi prendre en considération leurs troubles du comportement qui dans bien des cas leurs rendent l'accès à l'école impossible.

Leur instabilité, leurs jeux souvent agressifs perturbent l'enseignement. Ce fait, a parfois pour conséquence une exclusion prématurée de l'école qui n'est pas toujours en relation avec leurs potentialités intellectuelles.

« De façon tout à fait paradoxale, ce ne sont pas les enfants présentant les niveaux intellectuels les plus élevés ou ayant des troubles organiques qui seront restés le plus longtemps à l'école. L'hypothèse la plus probable et qui a pu être vérifiée à maintes reprises, est que l'exclusion scolaire touche moins souvent des enfants de niveau faible qui dérangent peu ».<sup>46</sup>

La genèse de ces troubles du comportement a certainement de multiples causes, qui sont pour beaucoup de l'ordre de la construction même du sujet, mais l'altération dans les transmissions culturelles est aussi à interroger ?

### **2.1.6 Des transmissions culturelles altérées**

Les situations d'exclusion qui perdurent, entraînent pour les parents, on l'a vu précédemment une absence de lien avec notre société qui au fil du temps impose un renoncement progressif des acquis culturels. Cette situation de renoncement rend donc insatisfaisante la transmission culturelle qui n'est pas peut être pas étrangère aux agissements des enfants (agressivité, instabilité...)

Catherine MILLOT, met en évidence l'importance de la culture :

« Les fins de l'individu peuvent contredire les fins culturelles, mais cette contradiction correspond à l'opposition interne entre les tendances narcissiques et objectales de la libido. Le développement de l'individu est le produit de ces deux tendances et doit aboutir à la conciliation »<sup>47</sup>.

En fait la culture, comme l'ont démontré les anthropologues structuralistes permet à l'homme de s'imposer des règles qui ne sont pas inscrites dans son patrimoine génétique.

---

<sup>45</sup> Ibid p 171

<sup>46</sup> N. DIEDERICH Les naufragés de l'intelligence Syros Alternatives 1990.p.48

<sup>47</sup> C. Millot Freud anti-pédagogue Navarin Editeur Le seuil 1979 P120

Il est impossible de ne pas se rendre compte en quelle large mesure la civilisation repose sur le principe du renoncement aux pulsions instinctives, et à quel point elle postule précisément de la non-satisfaction (répression, refoulement ou quelque autre mécanisme) de puissants instincts. La culture régit le vaste domaine des rapports sociaux entre humains. Actuellement la société moderne favorise la naissance d'enfants abandonnés à eux-mêmes pour qui les parents ne servent pas de référence car ils sont eux mêmes dans des situations de désarroi, de détresse psychologique, incapables de formuler à leurs enfants des interdits structurants. Un certain nombre d'enfants que nous accueillons se construisent sur ce mode, et l'on observe chez eux une quasi-absence de « Sur-Moi » et très peu d'idéal du « Moi », d'où l'émergence des troubles du comportement. L'absence de référence culturelle les amène aussi à se raccrocher à des images médiatiques et les héros proposés servent alors de référence. Ces enfants se perdent alors dans leurs univers « La masse versatile prise par les discours les plus grossiers, les images les plus violentes, impropres à l'imagination créatrice, se voue aux idoles les plus éphémères, aux pulsions les plus primaires et vit sous l'égide de l'archaïque. »<sup>48</sup> Ainsi, il n'est pas rare de côtoyer des enfants dont le psychisme est colonisé par « spider man » ou héros issu du monde télévisuel dans l'incapacité, de ce fait, de construire des savoirs.

On peut aussi se demander si leurs troubles du comportement ne sont pas à mettre en relation avec une scolarité inadaptée à leur problématique.

### **2.1.7 Une scolarité inadaptée ?**

Notre société a donné une place prépondérante à l'école, et aux résultats scolaires qui sont, dans l'imaginaire de chacun, s'ils sont bons, synonymes de réussite sociale et professionnelle. A contrario, l'enfant qui échoue à l'école n'est pas seulement quelqu'un qui n'acquiert pas une compétence donnée pouvant lui servir, c'est quelqu'un qui s'expose à une véritable exclusion sociale. Pourtant les apprentissages scolaires ne sont qu'un secteur limité des activités humaines. Ils mettent en jeu un faisceau étroit de qualités, qui sont certes importantes, mais qui ne résument pas toutes les potentialités de réalisation sociale et professionnelle d'un individu. L'enfant passe presque la moitié de son temps de veille à l'école, quand il ne réussit pas, ce temps peut devenir un véritable cauchemar ; pour identifier le bon du mauvais élève, à longueur de journée, dans toutes les classes même en CLIS, l'école évalue les élèves. Les moyens sont variés, mais ils sont toujours perçus en signe positif ou négatif par l'enfant. La répétition de ses mauvais résultats lui fait mal s'ils sont généralisés, ses faibles notes dénaturent son estime et induisent un sentiment de dévalorisation. L'enfant perçoit qu'il ne répond pas aux attentes

---

<sup>48</sup> Eugène Enriquez, L'institution et les institutions Etudes psychanalytiques, Dunod Paris 199- p 74

de ses parents, de l'instituteur, cette absence de bonne note engendre l'angoisse qui à son tour peut s'exprimer par des troubles du comportement.

### **2.1.8 L'inhibition : une façon de dire « non »**

J'ai mis en évidence quelques facteurs qui à mon sens sont à l'origine des difficultés de ces enfants. Ces hypothèses ne sont pas exhaustives mais elles paraissent être en lien avec « l'arrêt » de leur investissement intellectuel. FREUD a désigné ce phénomène sous le terme d'inhibition.

Cette inhibition intellectuelle est le résultat d'un processus subjectif tout comme l'inhibition à la fonction alimentaire, de la fonction motrice, de la fonction sexuelle.

Pour ces enfants, leur désir de savoir est inhibé, certainement parce que leur « construction » dans les premiers mois de leur vie n'a pas été satisfaisante. FREUD assimile le désir de savoir à une pulsion. Il définit l'inhibition comme l'expression fonctionnelle du « moi » qui peut avoir des origines différentes. Le « moi » étant entendu dans la conception analytique Freudienne. Dans ce cas, il a une fonction médiatrice entre le « ça » et le « surmoi », l'extériorité du sujet serait à l'intérieur. Le sujet n'est plus face au « moi », il est face à lui-même.

L'inhibition pourrait, entre autre, avoir pour but d'éviter un conflit avec le « ça », elle aurait donc à voir avec le réservoir des pulsions. A. CORDIE traduit cette hypothèse ainsi « comprendre est une opération qui tourne au plus essentiel de la constitution de l'être, elle est partie intégrante de la pulsion de vie dont parlait S. FREUD et, à ce titre, elle peut devenir une passion, la passion de savoir. A l'inverse peut exister « la passion de l'ignorance qui touche à la pulsion de mort »<sup>49</sup> Dans ce cas, passion et inhibition vont de pair.

S. FREUD a aussi mis en relation inhibition et angoisse. Pour lui « l'inhibition » est une limitation que le « moi » s'impose pour ne pas réveiller l'angoisse, l'angoisse étant un dispositif mis en action par le moi devant une situation de danger ».<sup>50</sup>

Mais l'inhibition peut aussi, être liée aux identifications oedipiennes, « le surmoi » venant bloquer l'accès du savoir. Ce dernier représentant la culpabilité, l'interdiction ; c'est une notion constitutive de la culture. Mais on peut penser que cette hypothèse concerne peu les enfants qui nous préoccupent. En général, il est très difficile de connaître les causes structurelles exactes qui sont à l'origine de l'inhibition, car elles sont imbriquées les unes par rapport aux autres. Ce qui me semble important à prendre en considération, pour notre accompagnement, c'est d'accepter de concevoir l'inhibition comme symptôme présentant le sujet. « Dans l'inhibition, le sujet révèle quelque chose de sa vérité par un

---

<sup>49</sup> A. Cordié « Les cancrs n'existent pas » 3 ,P 29

<sup>50</sup> « Inhibition, symptôme et angoisse » S. Freud P.U.F. ,1990,p98

« non » qui est un « non » de refus, ce n'est plus le « non » pris dans le discours, c'est un acte : l'arrêt de penser est un acte au même titre de l'arrêt de faire ». <sup>51</sup>

### **Quel accompagnement pour ces enfants ?**

J'ai essayé de mettre en évidence les risques d'une scolarité inadaptée pour des enfants en difficulté. La première tentation, pour les protéger serait de les extraire du cursus scolaire classique. Or, il est inimaginable de penser leur future vie d'adulte en dehors de la société. Il est donc souhaitable que ces enfants soient maintenus à l'école. Cette institution est représentative de notre société pour la jeunesse et elle leur donnera accès aux apprentissages sociaux nécessaires pour leur avenir.

Une scolarisation accompagnée d'un suivi SESSAD peut être une solution pour réussir cet objectif. Cette double approche devra, néanmoins, pour être opérante, tenir compte des éléments explicités précédemment. Dans ce cadre, le travail éducatif consistera, en grande partie, à soutenir l'enfant pour l'aider à supporter sa vie scolaire. En parallèle, les thérapeutes et les éducateurs apporteront à l'enfant un soutien et des outils pouvant faciliter son accession aux apprentissages.

Toutefois, dans bien des cas, pour aider l'enfant à surmonter cet univers hostile, une scolarisation adaptée et accompagnée n'est pas toujours suffisante. Pour s'apaiser et être en capacité de gérer ses angoisses, il a besoin de trouver un cadre sécurisant et des interlocuteurs attentifs et disponibles à qui, il peut exprimer ses difficultés. Ce travail est rarement possible, surtout dans les premiers temps de prise en charge, dans le cadre scolaire et dans le contexte familial ; ces deux entités étant bien souvent des lieux d'agitation qui suralimentent les angoisses. C'est pourquoi, outre la prise en charge S.E.S.S.A.D. il me paraît judicieux d'offrir à ces enfants, la possibilité d'être accueillis sur des temps d'internat.

## **2.2 Le management de l'autonomie.**

Créer un tel dispositif, qui n'est pas encore commun dans notre secteur n'est envisageable qu'à la condition que les professionnels soient convaincus de sa pertinence. Ceci est facilité si la genèse d'un tel dispositif trouve sa source dans leurs observations et dans leurs réflexions. Cette procédure permet de créer, non seulement des organisations cohérentes tant pour les enfants que pour les professionnels, elle favorise aussi, par la suite, la gestion du personnel. Cependant, pour obtenir ce résultat, où les acteurs de

---

<sup>51</sup> A. Cordié « Les cancrés n'existent pas » Le Point , Le Seuil, 199,p 200

terrain expriment librement leurs ressentis et leur perception des évènements, il est indispensable de mettre en œuvre un mode de management privilégiant l'autonomie des acteurs.

Ainsi, ma représentation et ma conception de la fonction de directeur s'inscrivent dans une logique dynamique où le dirigeant est dans l'obligation d'être sans cesse à l'affût de l'évolution sociétale afin d'adapter la structure qu'il dirige. Pour cela, il doit en priorité, comme nous l'avons vu, comprendre les problématiques du public accueilli, pour envisager par la suite un management en harmonie avec cette intention. Elle peut se résumer ainsi : « Il s'agit de passer d'un management qui privilégiait le contrôle et la conservation à un management qui privilégie l'efficacité et la qualité de service. De toutes les façons, l'environnement est en train de précipiter le mouvement en posant des problématiques insurmontables aux structures trop inertes : usure des personnels et gestion de l'ancienneté, obsolescence des métiers et des fonctions, nouveaux besoins et nouvelles populations, pénurie de certaines compétences, nouvelles procédures comme la contractualisation ou la démarche qualité, exigences accrues en matière de gestion, de communication et de services. Bref, la fonction de gérance qu'ont connue nos secteurs par le passé ne peut désormais suffire à faire face à cette nouvelle donne, il nous faut authentifier un véritable management : nos établissements ne peuvent plus se contenter de vivre leur fonctionnement, il leur faut désormais le projeter. »<sup>52</sup> Le dirigeant doit donc se trouver en prise avec les tendances de son environnement et si possible les anticiper, ce qui implique d'innover et de proposer de nouveaux projets de services en adéquation avec les exigences actuelles qu'elles soient législatives ou financières. En parallèle, il doit également assurer une fonction plus classique de gestionnaire, établir les orientations du management général, assumer la gestion des ressources humaines et le tout en offrant des garanties en termes de responsabilité et d'éthique.

Conduire l'ensemble de ces missions est à mon sens impossible pour celui qui se positionne dans une dimension de maîtrise de l'ensemble du fonctionnement institutionnel, a contrario, le recours à l'unique management participatif n'est, me semble-t-il, pas non plus suffisamment opérant dans toutes les situations. Ma préférence pourrait s'apparenter au concept de management situationnel développé par Jacques Piveteau dans les années 70. Ce modèle de management me paraît pertinent car, à l'image du travail que l'on peut mettre en œuvre avec les enfants, il consiste à tenter de personnaliser la gestion du personnel tout en tenant compte de la complexité de la

---

<sup>52</sup> Revu lien social n 748 le 7 avril 2005 Vers une mutation de la fonction de direction article de Jean René Loubat

société et de nos organisations. La meilleure réponse à cette complexité étant, à ne pas en douter, l'autonomie des acteurs.

Cependant la construction de ce management ne peut s'établir sans s'appuyer sur quelques principes forts que nous détaillerons ultérieurement.

### **2.2.1 Qu'est que le management situationnel ?**

Nous savons qu'il est de plus en plus compliqué de remplir correctement notre mission tout en répondant aux attentes de tous les acteurs qui composent l'organisation. Ce double enjeu nécessite à la fois des réponses innovantes et pragmatiques qui s'inscrivent dans une société en mutation où l'on constate une transformation régulière et progressive des comportements et des mœurs.

C'est dans ce contexte que le management situationnel s'inscrit : « Il consiste en un ensemble intégré de méthodes de management orienté autour d'un système de valeurs. Il a pour fonction d'aider à l'évolution des pratiques managériales dans une organisation en diffusant une nouvelle manière d'exercer l'autorité et la responsabilité. »<sup>53</sup>

Il s'articule autour de quatre lois :

- La première loi du management situationnel est que l'efficacité d'un manager passe par le développement des personnes dont il a la responsabilité.
- La deuxième loi indique qu'aucun style n'est à priori recommandable mais que l'efficacité consiste à adopter, à un instant donné, le ou les styles que commande la situation.
- La troisième loi consiste à évaluer en permanence l'autonomie des personnes et des groupes. Celle-ci est définie comme la somme de la motivation et de la compétence. Le choix du style de management dépend alors du niveau d'autonomie identifié.
- La quatrième loi précise que le rôle d'un manager est de créer les conditions propices au développement de cette autonomie dans le cadre des projets et des activités individuelles ou collectives. Il s'agit alors de répondre à une attente présente chez un grand nombre de personnes parce qu'elle correspond à une évolution culturelle et sociale.

### **2.2.2 La mise en œuvre du management situationnel**

Partant du postulat que le rôle de l'institution est de porter l'équipe ; les professionnels que sont les psychologues cliniciennes, le psychiatre et le chef de service qui travaillent

---

<sup>53</sup> Dominique Tissier, *Management situationnel Vers l'autonomie et la responsabilisation*, INSEP CONSULTING, Editions, Paris 2001 p18

avec moi sont, grâce à leur distance statutaire vis à vis du quotidien, à leur tour des référents pour l'équipe. « Ils ont pour missions de soutenir *le holding* de l'équipe. »<sup>54</sup> J'échange beaucoup avec eux sur le fonctionnement psychique des salariés et je leur demande régulièrement leur avis sur l'éducateur le plus approprié pour accompagner tel enfant ? La capacité d'un tel ou d'un tel à travailler avec ce collègue ? Les raisons qui font que ce salarié n'est plus très enthousiaste ? Etc. Cette façon de procéder est un moyen de singulariser mon management et d'organiser l'institution en tenant compte de paramètres précis.

Ainsi, j'ouvre la voie au management situationnel et pour plus de précision, il me paraît intéressant de transposer ses lois édictées ci-dessus avec ma pratique quotidienne ;

La première loi passe par le développement des personnes. Cependant les aspirations de chacun peuvent être multiples et variées. Il est donc important que le mode d'organisation et l'autorité de l'entreprise correspondent à ce que chaque salarié expérimente dans sa vie sociale en dehors de l'entreprise. Au contraire, tout décalage est immédiatement ressenti douloureusement. Tout en gardant comme objectif l'autonomie des personnes, l'organisation doit donc être « poly forme », pour que chaque acteur trouve des espaces pour se réaliser. Toutes les initiatives personnelles, si elles s'inscrivent dans le cadre du projet institutionnel doivent être encouragées.

Notre organisation articulée autour des projets des enfants facilite cette démarche en particulier au niveau du personnel en prise directe avec les enfants. Ils exercent une responsabilité réelle à travers le projet de chaque enfant. Il leur faut inventer, construire des projets favorisant, eux aussi, l'autonomie de ceux qu'ils accompagnent. Pour ce faire, il leur est indispensable de confronter leurs points de vue, d'introduire de la transversalité dans leur travail s'ils veulent mener à bien la responsabilité qui leur est confiée. Ces temps de rencontre et d'échange leur permettent aussi de rentrer dans des processus d'enrichissement personnel. De plus, précédemment lors de ma présentation du public accueilli dans l'établissement, j'ai évoqué la possibilité qu'un enfant soit suivi par plusieurs établissements ou services. Dans cette circonstance, les éducateurs, les ré éducateurs sont amenés à représenter l'institution auprès de nos partenaires. Outre le fait que pour accomplir et se sentir à l'aise dans cette démarche chaque acteur à besoin de se sentir responsable et soutenu par sa hiérarchie, elle est aussi un moyen de renforcer leur narcissisme et par conséquence de conforter leur confiance en eux.

La deuxième loi du management situationnel amène le dirigeant à adopter des styles différents en fonction des situations et des personnes à qui il s'adresse. En ce qui me

---

<sup>54</sup> Claude Allione, La part du rêve dans les institutions, régulations, supervisions, analyse des pratiques, Encre marine 2005 p110

concerne, naturellement, je suis plus enclin à utiliser un managérat très participatif, mais parfois, je suis contraint de forcer ma nature et à user de comportements qui ne me sont pas habituels. C'est ainsi qu'un laisser aller, qu'un irrespect des règles éthiques ou institutionnelles, pourra me conduire à adopter un comportement directif ou persuasif. Cette façon d'agir n'est efficace qu'à partir du moment où les salariés ont compris que je réponde aux nécessités de la situation. A l'opposé, il m'arrive, dans certains domaines, de déléguer une grande partie de mon pouvoir. C'est par exemple, le cas, pour tout ce qui touche à l'entretien des bâtiments où, en raison de mon peu de connaissance dans ce domaine, je me repose totalement sur la compétence des factotums. Cette façon de procéder décuple leur investissement.

La troisième loi consiste à évaluer l'autonomie des personnes et des groupes. Dans les établissements médico-sociaux, l'évaluation du travail des services généraux est relativement simple, le travail est fait ou il ne l'est pas. En ce qui concerne le travail éducatif et thérapeutique si l'évaluation est moins pragmatique, néanmoins, elle n'est pas impossible, en particulier dans notre façon d'agir. Les suivis de bilan mensuel de chaque enfant, les synthèses sont pour les cadres des moments où ils perçoivent relativement facilement l'investissement des professionnels. Tous les signes de lassitude exprimés par les professionnels sont pris en compte. Ce sera, pour nous, l'occasion de faire le point avec les intéressés, d'explicitier à nouveau nos attentes.

La quatrième loi qui consiste à créer les conditions propices à l'autonomie des acteurs institutionnels, me conduit à créer les conditions pour que chaque professionnel se réalise. Au niveau de l'organisation, je coordonne leurs actions, je les aide à y mettre du sens et je m'efforce de penser des outils susceptibles d'améliorer leurs prestations. Dans cette dynamique, en premier lieu, je trouve judicieux de pratiquer ce que j'appelle la politique du bureau ouvert afin que les salarié puissent venir, à leur convenance et dans la mesure où je suis disponible, échanger, revendiquer, faire part de leurs projets, de leurs attentes, mais aussi de leurs difficultés.

Les réunions sont aussi un moyen au service du directeur pour favoriser l'aide qu'il peut apporter à son équipe. Dans cette logique, j'ai fait le choix de construire le planning de réunions pour des périodes d'un mois et demi, ce qui me permet de l'adapter aux besoins du moment et offre aux salariés la possibilité de proposer des thèmes de réunions. En général, le planning de réunions est composé de réunions de fonctionnement, de réunions de suivi de projets, de réunions à thème. Seules les réunions de fonctionnement sont obligatoires, Elles sont nombreuses en début d'année, car il s'agit d'articuler notre organisation, elles le sont beaucoup moins par la suite. Cette façon d'agir, nous amène à travailler en petits groupes ce qui favorise l'expression de chacun. D'un point de vue administratif, ces heures de réunions sont considérées comme des heures de travail personnel ; chaque salarié les gère à sa convenance.

Le plan de formation est aussi un outil pour améliorer les prestations des salariés, en répondant à des demandes individuelles quand un salarié éprouve le besoin d'enrichir ses compétences où lorsque j'estime qu'un tel aurait besoin de se former dans un domaine particulier. Dans ce cas, il est important que j'explique ma démarche à l'intéressé, et que j'obtienne son adhésion à ce projet. Il arrive aussi, soit à l'initiative des salariés soit à la mienne que l'on mette en évidence un manque institutionnel. Dans ce cas, je sollicite le ou les volontaires pour se former. J'apprécie également de programmer des formations en intra-institutionnels avec des intervenants extérieurs ; cela permet de confronter sa pratique avec des personnes ayant des conceptions parfois différentes.

Il est à noter que le plan de formation peut être aussi un outil stratégique au service du manager, pour motiver un salarié ou au contraire pour le mettre face à ses difficultés en l'inscrivant dans une formation qui l'amène à interroger sa pratique.

Outre l'impact que je peux avoir sur l'organisation, j'essaie d'agir à d'autres niveaux pour favoriser l'épanouissement des salariés. Dans un contexte social difficile où le public demande des attentions différentes, il me paraît important de reconnaître le travail réalisé et d'exprimer ma satisfaction du travail bien fait. Il me semble aussi qu'être attentif à l'état psychique de chacun afin d'apporter l'empathie suffisante à ceux qui en ont besoin, est aussi une façon de faire prendre conscience à l'autre qu'il est important dans le dispositif institutionnel.

Enfin, j'individualise ma gestion du personnel à travers la mise en place d'entretiens généralisés à l'ensemble du personnel. Dans ce cadre, je m'efforce de prendre en compte les problématiques de chacun pour construire les emplois du temps annualisés. A l'inverse, j'expose mes souhaits pour l'institution et les missions que je souhaiterai leur confier.

Ce style de management comporte cependant des risques en particulier celui que les acteurs confondent autonomie et individualisme narcissique car ces deux formes de l'individualisation coexistent et produisent une très grande variété d'attentes face au monde du travail. « Dés lors, chaque individu, et parfois des groupes entiers pourront basculer d'un côté ou de l'autre sous la pression du mode de management des dirigeants et des choix qu'ils feront en matière d'organisation, de politique, de personnel... »<sup>55</sup> Il est donc de ma responsabilité de continuer à inventer, à construire une organisation et un management qui suscitent la recherche active de l'autonomie des acteurs.

Un autre danger se situe au niveau de la délégation, cet investissement mobilise les sentiments, celui qui est « choisi », peut traduire cette démarche comme une marque

---

<sup>55</sup> Dominique Tissier Management situationnel Vers l'autonomie et la responsabilisation, INSEP CONSULTING, Editions, Paris 2001 p 27

d'estime. Or, s'il ne faut pas négliger ses affects, la réponse du directeur ne peut s'élaborer qu'en termes de régulation formelle. Non qu'il s'agisse d'aseptiser la relation mais les rapports professionnels doivent rester dans le registre des compétences techniques. La bonne distance affective avec ses collègues conditionne la qualité des interactions. « Les affects ne doivent ni dominer l'interaction ni être utilisés volontairement. Par nature, ils relèvent de la liberté et de l'implicite. »<sup>56</sup> Pour contrôler ces éventuelles dérives, il me paraît souhaitable de soutenir ce management par quelques principes qui auront un rôle de « garde fou ». J'en ai dénombré quatre : le projet personnalisé comme outil d'une dynamique institutionnel, un cadre minimal d'exigences, la mise en œuvre d'un réel travail d'équipe, et enfin l'association du personnel à la décision . Reprenons les un par un.

### **2.2.3 Le projet personnalisé : un outil dans la dynamique institutionnelle**

J'ai déjà évoqué l'importance du projet personnalisé et le fait que leur somme constitue la base du projet d'établissement. En effet, si l'institution est missionnée pour dispenser un service d'aide à la personne dans un souci de favoriser son insertion sociale, scolaire et professionnelle, le projet personnalisé en est l'instrument. C'est donc lui, qui donne les grands axes du projet institutionnel à partir d'une volonté d'adapter les dispositifs à la problématique de l'enfant. Si cette démarche est la base de notre travail, elle nécessite une organisation et une adhésion des professionnels. En effet, essayer d'apporter des réponses singulières à chacun induit bien souvent de bouleverser le fonctionnement. Pour cela chaque salarié doit être persuadé de l'intérêt d'une telle démarche et doit intégrer dans sa façon de pratiquer au quotidien la probabilité d'une modification de fonctionnement. Elle se concrétise, par exemple, par l'intégration en cours d'année dans une activité d'un nouvel enfant. Cette situation fait suite à la révision de son projet à sa demande ou à celle de l'équipe éducative. Il arrive même parfois que certains éducateurs soient dans l'obligation de mettre en œuvre une nouvelle activité en raison des changements intervenus en cours d'année.

Procéder ainsi, se révèle extrêmement propice à la communication et l'équipe se mobilise sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs. Chacun doit se situer par rapport à l'ensemble des partenaires, afficher un positionnement clair en terme de stratégies d'actions. Ils doivent expliciter pourquoi ils souhaitent que tel enfant participe à telle activité ; quel est l'intérêt de l'enfant ? Et quels sont les résultats recherchés ? Au delà d'une opportunité à saisir, cette démarche formalise nos actions dans un engagement envers l'enfant. L'appropriation par les éducateurs de cette possibilité d'être

---

<sup>56</sup> Bertrand Dubreuil Le travail de directeur en établissement social et médico-social analyse de la pratique, Dunod, Paris, 2004, p 85

acteur dans le projet de l'enfant est porteur de sens pour une action professionnelle, et par voie de conséquence, porteur de valorisation pour le professionnel lui-même. Il en résulte un investissement qui se traduit par une créativité importante et par voie de conséquence une multitude de projets sont proposés. Ce qui est caractéristique de leur motivation, c'est de constater qu'outre les réunions de suivi de projets des enfants, déjà programmés, les éducateurs sont demandeurs de temps pour parler d'une situation qui les préoccupe.

Ce mode de travail génère des liens d'interdépendance riches en sollicitation et en collaboration entre les professionnels. Cette délégation réciproque envers les membres de l'équipe favorise la mise en commun des compétences et oblige les acteurs à parler de leurs pratiques. Cette façon de faire, demande de l'authenticité et si elle crée des solidarités, elle est aussi source de conflictualité. Ces deux expressions des relations professionnelles sont des modalités de coopération, elles tissent le lien et la trame d'une équipe.

Toutefois, cette démarche autour du projet, peut paraître antinomique avec notre volonté affichée, de construire l'accompagnement des enfants en s'appuyant sur les théories psychanalytiques. En effet, la problématique Freudienne vise principalement la personnalité rétroactive à travers l'expérience vécue du sujet qu'il réactualise momentanément. A l'opposé, la problématique inhérente à la logique de projet donc à la projection s'inscrit essentiellement dans une dimension proactive. Mais, si S. Freud a souvent lié la projection à un mécanisme de défense, il aussi émit l'hypothèse que la projection pouvait être possible sans cela. Elle serait alors du ressort de « l'Idéal du Moi » capable de canaliser l'énergie psychique vers des causes valorisantes grâce au mécanisme de sublimation. En fait, le mécanisme de projection oscillerait entre le mécanisme de défense et le mécanisme de sublimation, d'où l'importance d'interroger les antécédents et les bien-fondés du projet. Le concept de sublimation étant d'après S. Freud à mettre en rapport avec celui de pulsion et des paramètres qui le caractérise à savoir : sa source, sa poussée, son but et son objet.

Une dynamique de projet peut donc « cohabiter » avec un accompagnement s'appuyant sur une réflexion clinique. Ce double enjeu peut au contraire servir à augmenter le questionnement préalable à toute mise en oeuvre de projet. « La perspective nous dépeint le projet à travers le concept d'Idéal du Moi comme étant ce désir de l'enfant de devenir adulte, de tendre vers la perfection narcissique, à laquelle il garde l'impression d'être plus ou moins déchu. »<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Jean Pierre Boutinet, Anthropologie du projet, Presses Universitaires de France 1990 P137

## 2.2.4 Un cadre minimal d'exigences

Dans la première partie de ce travail, j'ai utilisé la métaphore de la *mère* pour symboliser l'institution ; je resterais dans le registre familial pour expliciter ma représentation de l'autorité. Pour Claude Lévi-strauss, les mythes fondateurs du système culturel, qui arrachent l'humain au monde naturel, comportent trois plans : le réel, l'imaginaire et le symbolique. Le symbolique contient la violence des pulsions, rappelle les interdits majeurs du meurtre et de l'inceste, fixe les places qui, à travers les structures fondamentales de la parenté différencient les êtres et fondent leur altérité.

Une institution quant à elle, c'est un ensemble d'acteurs sociaux qui composent entre eux pour essayer de donner du sens à leurs actions. Ce sens est le résultat de pratiques professionnelles conciliables et pour qu'elles le soient : il faut du *père* dans l'institution. Ce qui ne veut dire que l'institution est un père. Mais avoir du *père*, c'est ce qui permet à une organisation sociale de tenir debout, car il existe en son sein des règles aisément lisibles et une culture qui se transmet. Cette fonction symbolique revient naturellement au directeur, il doit maintenir la structure dans une position constructive et structurante tant pour les salariés que pour les usagers. Le directeur est aussi celui qui apporte de la sécurité quand les événements entraînent de l'anxiété, il valorise les compétences et les initiatives pour donner de l'oxygène à l'institution. Mais c'est aussi celui qui donne la direction et prend des décisions et qui n'appréhende pas de recadrer ceux qui s'égarer.

C'est, à mon sens, les conditions fondamentales qu'un directeur doit mettre en œuvre s'il souhaite que les acteurs institutionnels se réalisent, se créent des espaces d'autonomie et que les usagers évoluent en toute sécurité. Jean François Gomez utilise aussi cette métaphore du *père* et prévient : « Il y a des institutions qui, sans le savoir destituent le sujet par manque de lois et de règles. Dans l'institution il faut du père et je ne parle pas du père fondateur qui bredouille l'histoire et la détient dans un espace sacré et définitif. »<sup>58</sup>

Si cette position de *père* symbolique qui s'accompagne de valeurs et d'une culture, est porteuse de dynamique institutionnelle, elle permet aussi de limiter les réglementations.

En effet, pour être efficace, il est préférable que ces lois et ces règles ne soient pas trop nombreuses. A ce sujet je constate que lorsqu'un cadre minimal d'exigences est posé et suivi, des processus d'autorégulation fonctionnent d'eux-mêmes comme le partage de certaines tâches, la diffusion d'informations, la transmission aux nouveaux venus des pratiques et des attentes institutionnelles. A contrario, trop codifier le fonctionnement, c'est prendre le risque de limiter les initiatives des acteurs.

---

<sup>58</sup> Jean François Gomez, Handicap éthique et institution, Dunod, Paris 2005, p 61

## 2.2.5 Mettre en œuvre un réel travail d'équipe

La volonté d'épurer au maximum la réglementation pour favoriser les initiatives des acteurs et construire un projet institutionnel qui s'articule autour des projets personnalisés ne peut être cohérent qu'à la condition qu'un réel travail d'équipe s'opère. Notre mode de fonctionnement où les éducateurs référents sont porteurs du projet de l'enfant peut à terme, si l'on n'y prend garde dévier vers des actions solitaires. Et l'on sait que « toute approche solitaire est vouée à l'échec »<sup>59</sup>. Je veille donc à encourager le travail d'équipe. L'équipe peut être un concept pouvant traduire la différenciation. Au sein d'un même établissement, il coexiste plusieurs équipes, l'équipe thérapeutique, l'équipe éducative, l'équipe pédagogique. Chacune ayant ses logiques et ses représentations, le risque est que chacune est tendance à s'enfermer dans un système sécurisant dont le fonctionnement immuable diminue les sources de tensions. La mutualisation des moyens préconisée par la loi 2002-2 a parfois renforcé cette situation car la crainte de travailler avec l'Autre a tendance à renforcer les cultures. N'a t-on pas besoin d'exprimer son identité pour exister ? Pour éviter cet écueil, la mise en commun des compétences et des connaissances de chaque corps de métiers autour de situations singulières peut servir de « garde fou ». Encore faut-il que chaque acteur se soit posé plusieurs questions :

Que recherchons-nous collectivement ?

Où est l'intérêt de l'enfant ?

Quelles conséquences notre mode d'action entraîne-t-il sur celui des autres praticiens ?

Q'attendons-nous des collègues ?

Si l'équipe refuse d'entrer dans ce questionnement, des conflits risquent inévitablement de naître et l'accompagnement dispensé ne pourra se réaliser dans de bonnes conditions. « Quand une équipe à froid ; ce sont les enfants qui claquent des dents ! » La fonction du directeur passe alors par rappeler ce questionnement aux salariés. Mais paradoxalement, elle est aussi d'aider chaque acteur institutionnel à développer une réelle identité professionnelle. Car si c'est un élément de distinction, c'est avant tout un outil de collaboration et d'objectivation de l'accompagnement.

« L'action sociale ne peut plus être qu'une vague entité où chacun projette ses désirs ses espoirs et ses aspirations, tout en ne supportant pas l'image qu'un autre professionnel cherche à donner de sa propre approche ».<sup>60</sup> Dans cette logique, je tiens à ce que chaque corps de métier ait un champ d'intervention repéré.

---

<sup>59</sup> Michel Lemay Psycho-pathologie juvénile, Edition Fleurus paris 1973 p1095

<sup>60</sup> Michel Lemay Psycho-pathologie juvénile, Edition Fleurus paris 1973 p1148

De l'équipe, au travail en équipe, un pas est à franchir qui conjugue pratique de l'engagement et responsabilisation des acteurs. La fonction de référent de projet personnalisé d'un enfant comprend aussi cette dimension. En effet, la référence est une délégation verticale mais c'est aussi une délégation horizontale entre collègues. Ainsi le référent veille, outre au respect du bon déroulement du projet, à la coordination des actions des membres de l'équipe autour du projet de l'enfant. Dans ces conditions, la coordination de projet est une réponse à la complexité de l'action pluridisciplinaire.

### **2.2.6 Associer le personnel à la décision**

J'ai essayé de mettre en évidence, à travers ma vision du management situationnel, mon attachement à l'autonomie et à la responsabilité des professionnels. Ces objectifs ne peuvent s'atteindre si les professionnels n'ont pas la certitude que leur point de vue est pris en considération lors des décisions. Ce qui ne veut pas dire que l'équipe fait ce qu'elle veut. Au contraire, un tel type d'organisation implique une définition précise du cadre. Associer le personnel aux décisions, c'est les confronter à leur responsabilité en se servant de leurs connaissances de terrain. Il s'agit de croiser les points de vues en utilisant ceux qui se trouvent le mieux placé pour juger de la conduite à tenir. Ce qui les oblige à beaucoup de professionnalisme car un jugement hâtif et erroné peut avoir des conséquences pour l'ensemble de l'équipe et par ricochet sur les enfants accueillis. Il est donc nécessaire de favoriser une information de qualité qui ouvre sur la compréhension des choix et des décisions et évite le sentiment de ne pas être pris en compte. La stratégie de la porte ouverte du directeur et des cadres fait partie des conditions pour que l'information remonte.

Associer le personnel à la décision m'engage à déplacer ma décision qui pourrait paraître arbitraire vers une décision consensuelle car seuls les aspects légaux, financiers, éthiques et si l'intérêt des accueillis n'est pas pris en compte, sont de nature à m'amener à ne pas valider les options des professionnels. Pour les acteurs de terrain, cette possibilité d'intervenir dans les décisions, à partir d'un consensus, implique qu'ils sont partie prenante du fonctionnement, de leur organisation de travail et légitime, de ce fait les décisions. Car même s'ils n'en partagent pas tous les aspects, ils savent que dans un autre domaine, dans un autre temps, ils auront la possibilité d'influer sur la décision. Ainsi : « Les rapport de pouvoir ne se jouent plus seulement entre le directeur, qui a *autorité pour* et des personnels qui sont soumis à l'arbitraire de sa décision. En partageant le pouvoir, chacun est impliqué dans ce qui le régule, c'est à dire ce qui

pondèrent les intérêts individuels, les incitant à établir des compromis et respecter les usages convenus entre personnes. »<sup>61</sup>

Dans cette démonstration sur ma représentation du management et face à l'autonomie laissée à l'équipe, on peut s'interroger sur la posture du chef de service. De par son statut de remplaçant permanent du directeur son positionnement est double. Parfois, il est en situation de direction et dans ce cas je lui demande d'assumer cette fonction selon mes représentations, à d'autres moments, tout en gardant une dimension hiérarchique symbolique, il intervient sur un modèle de coordonnateur d'actions et au regard de sa distance vis à vis du terrain comme force de proposition.

Après avoir essayé de comprendre, ce qui pouvait être à l'origine des difficultés des enfants dont il est question dans ce travail et m'être hasardé à présenter le type de management des ressources humaines susceptibles de mettre en service et de soutenir la création un dispositif innovant censé répondre aux besoins de ces enfants, nous avons le cadre de référence favorable à la création d'une organisation qui intègre au SESSAD traditionnel, la mise en place d'un hébergement séquentiel.

---

<sup>61</sup> Bertrand Dubreuil Le travail de directeur en établissement social et médico-social analyse de la pratique, Dunod, Paris, 2004, p182

### 3 MISE EN ŒUVRE DU PROJET

La mission d'un directeur consiste donc, à mon sens, à mettre en œuvre des conditions susceptibles de favoriser l'épanouissement et l'émergence des potentialités des enfants qui nous sont confiés afin de les aider à préparer leur vie d'adulte, tout en veillant à adapter l'établissement ou le service aux évolutions sociétales. Ainsi les enfants évoluent à leur rythme sans être « déconnectés » de l'environnement et l'établissement garde sa mission originelle « d'être au service de... ». Conduire cette mission implique parfois de transformer tout ou partie de la structure que l'on dirige ou de créer de nouveaux services. Au regard des besoins constatés, c'est cette deuxième solution que j'ai choisie de développer. Nous avons vu, précédemment, l'importance que revêtaient l'adhésion et l'implication des professionnels pour faire émerger les projets. A partir de leurs données, il est de ma responsabilité de directeur de construire le dossier technique. Pour cela, après l'accord de son conseil d'administration, le ou les services à mettre en œuvre doivent s'inscrire dans la nomenclature des établissements autorisés, dans le cadre du schéma départemental et il est souhaitable que l'autorité de contrôle et de tarification, la D.D.A.S.S. en ce qui nous concerne, accompagne le projet, avant de pouvoir déposer le dossier en CROSMS. Ces étapes passées, il reste à bâtir les projets.

Si, l'on prend en considération les problématiques symptomatiques des enfants, sujets de ce travail et plus particulièrement le risque que peut représenter pour eux, une institutionnalisation trop conséquente. Si on y associe l'importance que donnent leurs parents à l'institution scolaire ; il me semble qu'il sera difficile d'imaginer une réponse d'accompagnement éducatif cohérente éloignée du système scolaire.

De plus, le contexte économique actuel, nous invite à construire des réponses avec des moyens financiers limités. La conjonction de ces paramètres m'amène à penser que la création d'un SESSAD est devenue une nécessité pour l'institution. Cependant, ce service ne peut à lui seul, être une réponse aux problématiques de ces enfants. Parfois, leurs conditions d'existence nécessitent qu'ils soient protégés ou la nature de leurs troubles complexifie les relations familiales, ce qui implique qu'ils puissent vivre, sur des temps qui restent à définir en fonction de leur projet, hors de leur famille. C'est à partir de ces constats qu'est née l'idée d'adjoindre un hébergement temporaire à un SESSAD. Cette juxtaposition de services, outre la pertinence d'accompagnement qu'elle me paraît en mesure de fournir à la population accueillie, s'inscrit dans le cadre des politiques publiques actuelles et en adéquation avec le type de management situationnel des ressources humaines que je mets en œuvre.

Cette troisième partie de travail sera composée de deux parties : la première aura pour fonction de présenter les deux dispositifs et ce que nous en attendons. La deuxième partie de ce travail sera employée à la mise en place technique de ce projet.

## **3.1 Présentation du projet**

### **3.1.1 Le SESSAD : Définition**

Les services d'éducation spécialisée et de soins à domicile ont pour mission de permettre à l'enfant de moins de 20 ans ayant un handicap mental ou moteur ou polyhandicap, de grandir et de se développer dans son environnement social et familial en inscrivant les soins et les actions socio-éducatives dans son quotidien. Ces services ont pour finalité le maintien de l'enfant dans son milieu naturel de vie. Leurs actions, guidées par un projet personnalisé, s'appliquent sur les lieux de vie de l'enfant ou de l'adolescent (domicile, crèche, halte-garderie, école spécialisée ou non, etc). Pour se faire, les SESSAD assurent :

- Une prise en charge la plus précoce possible ;
- Un conseil et un accompagnement de l'enfant et de sa famille face aux difficultés inhérentes au handicap ;
- Un soutien à l'intégration sociale et scolaire ;
- Une préparation aux orientations ultérieures (CASF, art. D. 312-55).

### **3.1.2 Le SESSAD : Un moyen pour limiter les stigmates**

Le système médico-social des années 1970, était conçu comme une sorte de machine à traiter les déficiences de l'enfant ou de l'adolescent. Ces structures fonctionnaient bien souvent, repliées sur elles-mêmes, entretenant peu de lien avec notre société. Ces modèles sont aujourd'hui à réfuter, car ils sont trop stigmatisants et ne trouvent du sens pour l'enfant que dans une logique de filière. Or, pour les enfants qui sont au centre de ce travail, les évolutions peuvent parfois être spectaculaires et laisser présager d'un avenir différent. E. Goffman a mis en évidence les réactions négatives que peuvent entretenir les personnes stigmatisées dans leurs rapports avec les « normaux ». Il en définit sept :

- 1) Le stigmatisé s'isole.
- 2) Il doute, car il pense que l'on peut le définir qu'en fonction de son déficit.
- 3) Le stigmatisé doute de ses réelles compétences car ses moindres réussites sont interprétées par les normaux comme des exploits.
- 4) Il interprète, le moindre échec comme l'expression de son stigmaté.
- 5) Les « normaux » le discréditent en raison de son stigmaté.
- 6) Le stigmatisé peut aborder la relation avec les normaux que dans un mode agressif.

Toutes ces réactions induisent des interactions sociales flottantes et angoissantes pour les personnes stigmatisées. C'est pourquoi, il est nécessaire que les prestations proposées ne soient plus dispensées dans un même et unique lieu. Elles ne doivent pas, non plus être perçues, par les utilisateurs, leurs familles, comme une « obligation » mais plutôt comme une invitation à combler des difficultés. Pour cela, chacune des fonctions qu'elles remplissent ou qu'elles devraient remplir doivent être assimilées comme des prestations dont on a identifié le sens et mesurer l'intérêt dans un projet adapté aux besoins de l'enfant.

Ainsi l'articulation des prestations, c'est-à-dire l'éducation, l'apprentissage, les soins, la rééducation, l'accompagnement devront être présentés à l'enfant et sa famille de façon qu'ils leur soient accessibles et dont le sens soit explicité.

### **3.1.3 Les principes du SESSAD**

Depuis 1959, la loi impose la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Les enfants qui seront accueillis dans ce service, sont censés, eux aussi, bénéficier de cette obligation. Dans le même esprit, malgré leurs difficultés, ces enfants n'ont pas à être séparés de leur famille, pour pouvoir suivre une scolarité adaptée. En tenant compte de ces paramètres, le SESSAD doit faciliter l'accès à l'école de proximité de ces enfants.

Il conviendra, pour réaliser ce projet, de mettre en œuvre toutes les conditions supposées aider l'enfant, ce qui impliquera de construire des projets réellement personnalisés. Comme à l'I.M.E. « Le Moulin de Presles » cette démarche servira de fondement à ce service. Un document écrit et opposable sera remis à l'enfant et à sa famille. La dynamique de ce service sera de nature interdisciplinaire associant l'enseignement, l'éducation et le soin. Ce service se caractérisera par sa souplesse, son ouverture et sa réactivité. Il travaillera en partenariat et sera complémentaire des structures ou services existants tels que les structures de la pédopsychiatrie, les services de l'aide sociale à l'enfance, les centres de formation des apprentis spécialisés...

Dans un double souci de respect du droit de l'enfant et d'aide à sa famille, les temps conjugués de scolarité et de prise en charge par le SESSAD ne pourront être inférieurs au temps de scolarité d'un enfant « ordinaire ». Il conviendra donc d'envisager, en complément des temps scolaires, des prises en charge éducatives et thérapeutiques sur le site du SESSAD.

La volonté de maintenir l'enfant tant que faire se peut, dans son milieu de vie, induira d'élaborer, dans bien des cas, un dispositif d'aide à sa famille. Le travail de l'aide à la parentalité revêtira, de ce fait, une importance prépondérante dans ce dispositif.

### 3.1.4 L'enfant et ses parents au cœur du dispositif

C'est autour de cette volonté que s'organise le projet. Le respect et la mise en œuvre de ce principe devront mobiliser nos efforts en terme d'organisation du service, de communication mais aussi de formation des personnels. La relation avec l'enfant et ses parents sera marquée par la volonté de passer d'une démarche curative, fondée sur l'a priori des « défaillances » familiales et sociales, à une démarche préventive, construite sur la volonté d'aider tous parents à être parent.

On appuiera notre démarche sur quelques principes édictés dans le rapport de la délégation interministérielle à la famille publié le 31 mai 2000 :

- L'exercice de la fonction parentale est fondamentale, travailler avec les parents est donc un gage de la réussite de l'action entreprise. Ce principe ne peut nullement conduire à « instrumentaliser » la famille mais au contraire à rappeler que les parents sont concernés et qu'il faut les aider dans cette fonction.
- Être parent est difficile. L'évolution juridique, substituant à l'autorité paternelle une autorité parentale partagée, comme l'évolution des pratiques éducatives, ont modifié profondément la nature des relations entre chacun des membres de la famille.
- L'action se doit de prendre en compte la cellule familiale, sans oublier le père, elle se fonde, autant que faire se peut sur un projet global.
- L'action se veut prudente vis à vis des problématiques familiales, notamment conjugales, l'analyse des pratiques, devrait conduire à mieux mesurer les effets de leurs interventions, de l'impact des représentations.

Il s'agit de passer d'un savoir d'expert à la responsabilité partagée : faire s'exprimer et surtout entendre les attentes des familles, respecter l'exercice de l'autorité parentale, coopérer avec les parents, les aider sans les disqualifier, articuler l'exercice de la fonction parentale et les interventions des professionnels dans la complémentarité et non dans la substitution, prendre en compte la famille dans son fonctionnement globale.

Dés lors, outre l'aide à la parentalité qui deviendra l'axe central de ce dispositif, il conviendra d'apporter une attention toute particulière sur :

- La procédure d'admission. C'est de la qualité de ces temps de rencontre initiale dont dépend la qualité du travail qui sera accompli par la suite. L'admission relève d'un processus, inscrit dans la durée, d'une démarche empathique, discrète, patiente, respectueuse et non intrusive. Elle a pour objectif de sceller l'alliance éducative et thérapeutique des parents et des professionnels.
- L'impact du premier contact avec la C.D.A.P.H. Les représentations de l'enfant et de ses parents peuvent en être gravement affectés. Il peut s'agir d'une première confrontation avec le terme « handicap » et d'énoncer pour la première fois les

troubles dont souffre l'enfant. Si cette annonce ne peut être différée, sauf à dénier la réalité, elle doit être faite dans une perspective d'avenir qui intègre, en positif, les compétences de l'enfant.

- La contractualisation : au travers le projet personnalisé et le contrat de prise en charge au sens de l'article 8 de la loi 2002-2 du 2 janvier 2002.

### **3.1.5 Le SESSAD : une façon de répondre aux paradoxes de l'école**

Dans la deuxième partie de ce travail, j'ai essayé de mettre en évidence le paradoxe que représente l'école pour les familles en difficulté sociale. D'un côté, ces parents espèrent que l'école sera un moyen pour l'enfant de sortir de sa condition sociale, de l'autre, l'école de par son fonctionnement, exclut de son système les classes sociales les plus fragilisées.

Le SESSAD, nous l'avons vu, est une alternative à l'institutionnalisation des enfants qui leur permet de se réinvestir dans un nouveau projet, l'école ne devenant plus un lieu d'apprentissages uniquement scolaires mais aussi un lieu de socialisation. Pour cela, un accompagnement associant des prises en charge pédagogiques, thérapeutiques, rééducatives et éducatives doit favoriser l'émergence des potentialités de l'enfant et lui octroyer la possibilité d'acquérir une image positive de lui-même.

Les compétences de l'enfant seront donc à être mettre en avant dans l'élaboration de son projet. Le partage renouvelé d'observation, des réunions de concertation, des échanges de pratiques professionnelles et des co-interventions jalonneront le cursus scolaire de l'enfant afin d'élaborer des objectifs communs, de faire émerger ses centres d'intérêt de réactualiser son projet et, parfois de l'aider à dépasser ses limites. Dans cette démarche qui valorisera tous les progrès de l'enfant, qu'ils soient scolaires ou sociaux, on tentera d'associer sa famille afin qu'elle apporte sa contribution. Il s'agira de rechercher une harmonie entre les intervenants, et la famille, dans un climat empathique pour favoriser l'épanouissement de l'enfant.

Cette volonté demandera de construire des emplois du temps aux enfants qui leur seront singuliers, évolutifs et qui s'articuleront entre l'école, le SESSAD et les autres partenaires éventuels. Ainsi, pour un enfant qui commencera une prise en charge SESSAD, si son histoire scolaire a été douloureuse, il conviendra peut être de proposer en premier lieu, peu de temps de scolarité. Puis, au fur et à mesure de son évolution et de sa prise de confiance en cette institution, il sera envisageable d'augmenter ses temps scolaires. Cette façon de procéder associée à une pédagogie dispensée sur un mode ludique, permettront, à l'enfant de se « re familiariser » avec l'école et, nous l'espérons, de retrouver le désir de la connaissance, l'amenant ainsi à ce « re mobiliser » sur les apprentissages.

Cependant, les acteurs devront intégrer la nouvelle législation qui reconfigure le dispositif d'accompagnement des enfants handicapés ; Il ne sera plus possible d'imaginer le monde scolaire et l'univers médico-social comme des entités indépendantes l'une de l'autre. Car il n'y aura pas de mise en œuvre des projets réussis sans une adhésion de tous. Si dorénavant, l'éducation nationale est devenue une l'institution incontournable en matière de prise en charge des enfants handicapés, le médico-social aura à se positionner en terme de complémentarité. Guy Geoffroy, Député de Seine et Marne, dans son rapport notifiât à ce propos : «Il faut être clair : l'Education nationale, malgré ses atouts, malgré sa légitimité incontestable, ne saurait à elle seule garantir les conditions optimales d'un parcours scolaire parfaitement adapté, parce que réellement personnalisé. Les institutions médico-sociales, bien fédérées par un tissu associatif performant, ont quelques raisons d'affirmer leur compétence et leur expertise acquise au fil des expériences, souvent menées, dans les débuts, sans le concours d'une éducation nationale considérant que les enfants handicapés ne relevaient d'une approche ordinaire de scolarité »<sup>62</sup>.

### **3.1.6 L'aide à la parentalité**

Éduquer son enfant est devenu, aujourd'hui, compliqué ; les parents se trouvent confrontés à une injonction paradoxale. « D'une part il faut inculquer les conduites qui permettront à l'enfant de vivre en société et développer chez lui un maximum de compétences pour qu'il soutienne la compétition scolaire – être « professeurs d'intelligence » dit Philippe Mérieu ; mais d'autre part, ils sont incités à respecter le rythme et le les choix de l'enfant, à s'investir dans une relation qui favorisera l'épanouissement de sa personnalité »<sup>63</sup>. Les parents des enfants, sujets de ce travail, sont aussi soumis à cette injonction paradoxale mais elle est complexifiée par l'impossibilité pour ces enfants de répondre à la compétition scolaire. Pour aider ces familles, il me paraît nécessaire de s'interroger sur le fonctionnement de ces familles.

A l'image de l'évolution sociétale, la notion de famille s'étend, entre des représentations traditionnelles symbolisées par un modèle patriarcal d'un côté et de l'autre une association d'individus, à géométrie variable, unie par des affects, qui se compose et se recompose au gré des affiliations et des désaffiliations. On sait que l'intervention

---

<sup>62</sup> Rapport de Guy Geoffroy Député de Seine et Marne Parlementaire en mission <sup>fr</sup> avril – 30 septembre 2005 La scolarisation des enfants handicapés ,Loi du 11 février 2005, Conséquences sur les relations entre les institutions scolaires et médico-sociales. Importance du partenariat avec les collectivités locales.

<sup>63</sup> Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée, Bertrand Dubreuil, Dunod, Paris, 2006, p 27

éducative dans le cadre de ce SESSAD se placera plutôt sur ce versant. Ces situations engendrent deux problèmes majeurs, la première difficulté rencontrée par l'enfant se situera au niveau symbolique ; elle peut le priver des coordonnées essentielles à sa filiation pourtant nécessaires pour garantir sa place d'enfant. La deuxième, pose le problème de la transmission des savoirs. Être parents ne s'invente pas, l'instinct maternel ou paternel ne suffit pas toujours pour remplir cette mission. A l'inverse des familles traditionnelles où les apprentissages nécessaires à la fonction de parents se transmettaient de génération en génération, les familles dont il est question sont souvent démunies face à leur rôle de parents en raison de leur manque de savoir faire. Leur référence en matière d'éducation est souvent leur propre histoire, ce qui a parfois pour effet de complexifier leur positionnement vis à vis de leur enfant. « Être parent, homme ou femme, c'est renoncer à sa position d'enfant, c'est renoncer à ses rêves, à se faire plaisir à soi à travers l'enfant, pour que l'autre (l'enfant) devienne une personne à part entière, fasse son chemin et ses choix ; c'est renoncer à vouloir en faire ce que l'on veut en faire. »<sup>64</sup>

Le travail d'aide à la parentalité s'articulera autour de cette complexité, où il conviendra pour l'éducateur d'aider les enfants à s'inscrire dans une histoire familiale et, en parallèle, à soutenir les parents afin qu'ils puissent tenir leur rôle.

Ce travail permettra, peut-être, aux parents, en particulier à la mère et à son enfant de s'ouvrir l'un à l'autre, d'apprendre à se connaître, peut être de se reconnaître et ainsi d'être capables d'affronter la société. Nous mettrons en place des « activités » de prévention, d'information qui favoriseront les interactions mères – enfant. Mais aussi des activités supplétives dans le cas où les parents ne seront pas, en mesure, d'assurer totalement l'éducation de leur progéniture.

L'intervention dans ce dispositif respectera le fonctionnement des parents, leur culture. L'éducateur devra les accompagner, les aider à développer leur savoir-faire, privilégier leur rôle de premier éducateur, voilà peut-être ce qui rendra possible un travail de relation mère – enfants nécessaire au développement harmonieux de ce dernier. « Il me semble qu'à partir d'une même conception du rapport professionnel-parent peut se décliner une diversité de pratiques dans la mesure où celles-ci restent en prise avec le cadre de représentation sociale des personnes concernées, où elles ne les inscrivent pas dans une technologie professionnelle tellement étrangère à leur univers de pensée qu'elle l'invalide ». <sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> Daniel Coum Des parents ensemble aux parents entre eux, 13<sup>ème</sup> journée d'études de l'A.F.I.R.E.M.49, 17 mars 2000 p 158

<sup>65</sup> Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée, Bertrand Dubreuil, Dunod, Paris, 2006, p 120

Il s'agira donc d'établir un contact, de faire en sorte que cette mère désorientée par la vie prenne le temps et l'habitude de regarder son enfant, ce qu'il fait, ce qu'il exprime, de décoder sa façon de s'exprimer : regarder, écouter non simplement en observateur mais avec l'idée de donner sens à ce que l'on repère, d'y répondre, d'entrer dans le jeu de la communication. Pour cela, la mère devra toujours être prise en compte en tant que sujet actif lors de toutes interventions éducatives auprès de son enfant.

Ainsi, elle percevra les potentialités de sa descendance et spontanément elle reprendra les façons de faire de l'intervenant. Si on se contente d'expliquer à une mère déjà en difficulté, l'importance qu'il y a de parler à son enfant, de lui raconter des histoires, bien souvent elle approuvera le discours éducatif mais ne changera rien à ses façons de faire quotidiennes. Si, au contraire, elle fait partie intégrale d'une activité à trois, elle découvrira qu'il est facile de raconter une histoire, que son enfant y prend plaisir tout comme elle.

Un tel travail requière de gagner la confiance de l'enfant et de ses parents. Pour atteindre ce résultat, les professionnels seront bien souvent obligés de se « dévoiler » de rentrer dans une relation engagée, susceptible de favoriser ce travail. « Tous les professionnels se réclament d'ailleurs d'une telle intention, mais la tendance au sein du secteur social et médico-social est aujourd'hui au maintien d'une certaine distance dans la relation au public. Le souci de ne pas se laisser envahir par ses propres affects justifie cette distanciation relationnelle. Mais elle risque en même temps d'induire une relation aseptisée et peu mobilisatrice »<sup>66</sup>.

Dans certaines situations, des parents refuseront de participer à ce type de dispositif. Il conviendra dans ce cas de proposer aux jeunes, un environnement matériel et humain très stimulant, bienveillant qui se voudra être une alternative au déficit culturel et éducatif. Il aura pour objectif de favoriser l'apprentissage du langage indispensable à l'enfant pour « grandir » harmonieusement.

Ce travail d'aide à la parentalité, ne peut pas être totalement satisfaisant si l'on ne prend pas en compte les effets du comportement de l'enfant sur sa famille. Les troubles du comportement de ces enfants sont souvent très mal compris par la famille, ils cristallisent l'énergie des parents et l'enfant peut devenir l'alibi des difficultés familiales. La aussi, l'éducateur devra être médiateur de la relation mais il aura, en plus, la possibilité de s'appuyer sur le dispositif d'accueil temporaire.

---

<sup>66</sup> Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée, Bertrand Dubreuil, Dunod, Paris, 2006, p 121

### **3.1.7 L'accueil temporaire un outil au service du projet de l'enfant.**

L'accueil temporaire trouve ses origines dans la Loi 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale. Cette loi a comme objectif premier de mettre l'usager au cœur du dispositif en élaborant son projet individualisé et en créant une rupture avec les institutions monolithiques. La loi 2002-2 précise aussi que l'accueil temporaire est considéré comme une activité nouvelle à part entière et doit donc faire l'objet d'une procédure d'autorisation.

La loi 2005-102 du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées n'aborde pas la notion d'accueil temporaire avec précision. Cependant, le titre II de cette loi intitulé « prévention, recherche et accès aux soins » invite les pouvoirs publics à mettre en œuvre une politique de prévention qui comporte notamment des actions visant à soutenir les familles et les aidants. Le titre III intitulé « compensation et ressources » stipule que la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap et qu'elle peut s'étendre au besoin de l'entourage de la personne handicapée pour bénéficier de temps de répit.

Mais le ciment réglementaire de l'accueil temporaire est le décret n°2004-231 du 17 mars 2004 relatif à la définition et à l'organisation de l'accueil temporaire des personnes handicapées et des personnes âgées dans certains établissements et services mentionnés au I de l'article L 312-1 et à l'article L.314-8 (article D312-8,9 et10 du CASF) ce décret identifie deux objectifs :

- Prendre en compte les besoins en matière d'accueil temporaire de la personne handicapée et de son entourage dans une perspective d'intégration et de maintien au domicile, mais aussi dans une perspective de transition en douceur du domicile à l'institution.
- Simplifier la tâche du gestionnaire pour lui permettre d'assouplir son mode de fonctionnement et de diversifier son offre de service.

### **3.1.8 L'accès à l'accueil temporaire**

Le décret 2004-231 précise dans son article 3 : « L'admission en accueil temporaire dans une structure médico-sociale est prononcée par le responsable de l'établissement après la décision de la commission départementale visées aux articles L242-2 et L 243-1 du code de l'action sociale et des familles »

Ces commissions se prononcent pour chaque personne handicapée, sur un temps annuel de prise en charge dans la limite de 90 jours par an. Elles déterminent en tant que de besoin la périodicité et les modalités de la prise en charge.

La circulaire d'application du décret apporte les précisions suivantes :

- La procédure de droit commun pour l'accueil temporaire reste la saisine préalable de la commission compétente afin de programmer et préparer l'accueil des personnes. Toutefois, la possibilité est donnée aux directeurs d'admettre dans certaines situations d'urgence et sous certaines conditions avant qu'une commission d'orientation n'ait été saisie de leur demande d'accueil temporaire.
- La commission a la possibilité de prévoir plusieurs séjours en accueil temporaire.
- La commission se prononce sur la durée de l'accueil temporaire et sur la périodicité éventuelle de cette forme d'accueil.
- Elle précise aussi les modalités de l'accueil temporaire : à temps complet, de jour, de nuit ...ou en le modulant avec d'autres activités ou d'autres formes de prises en charge.
- La commission peut au regard de situations bien identifiées, se prononcer sur un nombre de jours d'accueil temporaire sur l'année en cours avec une indication de la périodicité des temps d'accueil, afin que les besoins de la personne puissent se concilier avec les possibilités d'accueil des structures concernées. Cette souplesse offerte par l'accueil temporaire nécessite un réel suivi.
- Sauf indication thérapeutique contraire, la personne devra, dans la mesure du possible, être accueillie dans la structure la plus proche de son domicile ou de son lieu habituel de prise en charge afin de faciliter les liaisons, les relations et de limiter les temps de transport.

### **3.1.9 Notre démarche**

Au regard de cette nouvelle législation sur l'accueil temporaire, le fonctionnement de notre internat actuel, est en phase avec les intentions de ce texte. Nous avons donc pensé l'utiliser pour développer ce service d'hébergement séquentiel. Il offre aux enfants, la possibilité d'être accueillis sur un mode séquentiel et nous efforçons de répondre aux situations d'urgence. Je vous propose de découvrir les intérêts d'un tel dispositif que nous dénommons : « alternat »

Nous sommes partis du constat que l'internat traditionnel avec les représentations qu'il suppose n'était pas obligatoirement le mode d'accompagnement le plus adapté. En effet, il est souvent associé à l'enfermement dans l'inconscient collectif. Le médico-social, comme l'a démontré Michel Foucault dans ses travaux trouve sa source au travers de l'histoire de l'hôpital, de la prison et de l'internat scolaire. Ce trépied est synonyme de stigmatisation, de mise à l'écart ou encore de ségrégation. Il est alors difficile d'imaginer « l'internat, comme un outil éducatif, si ce n'est à ramer à contre courant, en adoptant une

position subversive quant au discours dominant. »<sup>67</sup> De plus, au niveau de l'enfant l'internat est souvent vécu comme une rupture familiale et sociale. N'ayant plus dans son quotidien la présence de ses parents et de ses frères et sœurs, l'enfant perd ses repères nécessaires à son équilibre. Il ne retrouve pas ses rites et odeurs habituels. Il cherchera la relation à sa mère, qu'elle soit tendre ou violente mais ne rencontrera qu'un monde qui ne lui est pas familier. L'éducateur présent sur les temps d'internat, tente en général de compenser en se montrant très empathique envers l'enfant et en lui offrant une grande attention mais les attitudes et les gestes des professionnels correspondent rarement aux signifiants de l'enfant ; il en résulte une possible augmentation du niveau d'anxiété.

Pourtant, le travail qui peut être réalisé en internat n'est pas toujours néfaste pour l'épanouissement des enfants qui le fréquentent. Sans se référer exclusivement à la position de Bruno Bettelheim qui voyait dans l'internat un lieu totalement thérapeutique, il constitue une des bases de la relation éducative et permet, dans bien des cas, à l'enfant de rentrer dans un processus d'individuation. Il représente aussi un lieu-ressource où l'on peut parler, un lieu-refuge où l'on peut poser sa souffrance et un lieu où l'on peut se structurer autour de l'interdit.

Par nature, le fonctionnement de l'alternat se veut extrêmement souple. La venue d'un enfant ou d'un adolescent n'est jamais systématique, elle est toujours discutée avec les personnes concernées (enfants, famille, équipe) et peut à la demande de l'un des partenaires, en fonction de la situation et de l'intérêt de l'enfant, être repensée, réaménagée, voire arrêtée à tout moment.

Le projet « d'alternat » pour un enfant doit s'inscrire dans une dynamique de mouvements, de rencontres d'expérimentations sociales où la prise en compte et l'expression du sujet sont fondamentales. Dans cette optique, la place de la famille est essentielle, elle est notre partenaire privilégiée dans la mesure où l'alternat n'est qu'un relais de la fonction familiale et non son substitut.

La venue d'un enfant peut et pourra se faire à sa demande, à celle de sa famille mais aussi de l'équipe si elle obtient le consentement des parents ou des responsables légaux et de l'enfant.

En effet, l'enfant peut avoir le désir de vivre autre chose en dehors de sa famille, de pouvoir pratiquer une activité en soirée ou de simplement désirer partager des moments avec ses copains. Certains parents n'ont pas de moyens de locomotion, d'autres travaillent tard ou résident loin, ce qui a pour conséquence de limiter les activités hors du temps scolaire de leurs enfants. Pourtant les activités culturelles, sportives sont des outils

---

<sup>67</sup> Le quotidien en éducation spécialisée Joseph Rouzel, Dunod, Paris 2004 p125

de socialisation très efficaces car elles permettent à l'enfant d'utiliser ces compétences, dans des domaines où ils ne sont pas en échecs.

La famille peut souhaiter qu'une équipe éducative prenne le relais de temps à autre quand elle est en difficulté pour éduquer son enfant ou quand elle se trouve confrontée à des situations exceptionnelles telles que la maladie, une hospitalisation, un conflit familial. L'alternat peut ainsi être un relais possible pour la famille qui souhaite souffler ; car prendre le temps d'écouter l'enfant et de répondre à ses besoins est nécessaire mais il faut également prendre en considération la famille. Certaines d'entre elles font valoir leur droit à vivre « autre chose ». En effet, les difficultés d'un enfant peuvent désorganiser la famille et cristalliser toute son attention. Certains parents sont dans l'impossibilité d'avoir une vie sociale, car ils redoutent de ne pas maîtriser les réactions de leur enfant dans un contexte nouveau. Les frères et sœurs sont aussi souvent les premières victimes de cet état de fait.

L'équipe éducative peut aussi souhaiter aider un enfant à grandir et à se construire hors de sa famille. Ainsi l'accueil d'un enfant permet de travailler la séparation quand la relation avec l'un des parents est à notre avis trop fusionnelle. La présence d'un enfant en alternat, dans un environnement sécurisant tant sur le plan matériel qu'affectif et physique, offre la possibilité aux éducateurs de l'observer et de l'écouter de façon plus précise. Ce contexte sécurisant facilite également ses confidences.

Ce « nouveau dispositif d'accueil temporaire » créé dans une dynamique de souplesse et d'ouverture devrait donc permettre dorénavant, de laisser les enfants à l'école tout en offrant les garanties de notre alternat. Accolé à un SESSAD, il sera, je l'espère, un nouvel outil. Il apportera non seulement une nouvelle réponse aux problématiques de ces enfants mais il aura également pour fonction de rassurer les professionnels qui interviennent auprès d'eux. En effet, à de nombreuses reprises, j'ai pu constater lorsque j'étais membre d'une commission technique de la C.D.E.S. que le choix d'orienter un enfant dont les parents étaient en difficulté sociale en I.M.E. plutôt qu'en SESSAD, était justifié par une demande de sécurité éducative pour l'enfant. Ce n'était pas, les difficultés d'apprentissage qui étaient d'abord mises en avant, mais l'absence d'hygiène, les retards, les tenues vestimentaires inadaptées qui interpellaient surtout les initiateurs de la demande.

Ce dispositif d'accueil se positionnera à l'interface de l'école, de la famille, et éventuellement de la pédopsychiatrie et des services de protection et d'aide sociale à l'enfance, dans une démarche de maintien de l'enfant dans sa famille tout en lui garantissant un accompagnement éducatif sécurisant. Ainsi, il aura un rôle préventif et sera une alternative à des mesures de placement ou, au contraire, il servira de révélateur et permettra le constat de situation nécessitant un signalement.

### **3.1.10 L'accueil temporaire ; la notion d'urgence**

La circulaire du 12 mai 2005 relative à l'accueil temporaire précise par rapport à la notion d'urgence : « elle s'apprécie tant pour la personne que pour son environnement, que la personne soit dans sa famille ou dans sa structure ».

L'accueil en urgence constitue une solution indispensable dans la palette des prises en charge. Il convient cependant de distinguer l'accueil temporaire résultant de la conjonction des différents éléments évoqués précédemment et celui qui permet de résoudre une crise. Dans ce dernier cas, l'accueil temporaire doit garder un caractère exceptionnel ». Nous savons que les familles en difficulté sociale sont plus souvent que les autres, confrontées à des problèmes d'ordre judiciaire, financier ou de santé. Et que les couples traversent aussi fréquemment des crises. Or, en raison de leur manque de relations sociales, les solutions pour accueillir l'enfant lors de ces périodes d'agitation se réduisent bien souvent soit à une hospitalisation en psychiatrie soit à un accueil par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance. On ne peut que regretter ces issues ; en effet, les placements privent les enfants de leurs repères habituels et de ce fait surajoutent des difficultés à leurs problématiques. De plus, ils sont souvent préconisés pour des problèmes de courte durée ; à ce propos on remarque que si les crises familiales sont fréquentes dans ces milieux sociaux, les retrouvailles et les phases d'apaisement le sont aussi.

Devant ce constat, la réponse en termes d'hébergement séquentiel me paraît judicieuse. Pour les situations qui durent, qui s'enkystent, cette alternative laisse le temps de chercher des modalités d'accueil durables et adaptées au profil de l'enfant.

Toutefois, notre dispositif d'accueil temporaire qui va s'appuyer sur notre alternat, ne fonctionnera pas les week-ends et durant certaines vacances scolaires. Pour suppléer ce manque, nous avons imaginé faire appel à des familles d'accueil sur ces temps. Au regard du peu de besoin que nous estimons et dans le cadre de notre partenariat avec le service de pédopsychiatrie, ce dernier s'est engagé à nous réserver prioritairement une ou deux places dans son dispositif d'accueil familial thérapeutique.

### **3.1.11 Pourquoi adjoindre ces deux services**

Outre les avantages singuliers de chaque service, ce choix de conjuguer un accueil séquentiel avec des prises en charge en SESSAD doit, nous l'espérons faire émerger des réponses nouvelles dans notre accompagnement. Cette adjonction résulte de notre expérience sur l'internat de l'I.M.E. « le Moulin de Presles » et de notre connaissance du public. Ainsi nous souhaitons :

- Éviter l'institutionnalisation de certains enfants tout en leur apportant l'éducation, la sécurité dont ils ont besoin.

- Faire évoluer des prises en charges existantes et mettre en place de nouveaux projets. Par exemple, nous considérons que certains enfants accueillis actuellement à l'I.M.E. «Le Moulin de Presles », ayant toujours bénéficié d'une intégration scolaire, n'ont plus besoin du même étayage éducatif. Le dispositif alternat - SESSAD peut dorénavant leur être suffisant ; on peut même supposer qu'il contribuera à améliorer leur niveau de socialisation.
- Favoriser le travail d'aide à la parentalité grâce à l'articulation de ces dispositifs car, le SESSAD contrairement aux structures d'accueil à temps complet a moins de propension à déposséder la familles de sa fonction et, au contraire, l'accueil temporaire peut laisser à la famille des répits pour se restructurer.
- Éviter, grâce à la réactivité de ces services des placements à l'aide sociale à l'enfance ou des hospitalisations en pédopsychiatrie. Le suivi quotidien et la pluridisciplinarité des intervenants du SESSAD peuvent permettre d'anticiper des situations de crise et, en utilisant le dispositif d'accueil temporaire, protéger l'enfant, tout en le maintenant dans un environnement qui lui est familier.

Après cet exposé sur les dispositifs et de leurs objectifs qui vont guider les projets de ces service, je vais vous présenter plus en détail les différentes composantes techniques de ce projet.

## **3.2 Le Dossier technique**

### **3.2.1 Agrément demandé**

Pas de modification de l'agrément actuel de l'I.M.E. « le Moulin de Presles »

- Création d'une section de Service d'Éducation et de Soins Spécialisés A Domicile de 15 places, réservée à des enfants et adolescents des deux sexes, âgés de 3 à 20 ans, présentant une déficience de l'ordre d'un retard mental moyen et profond. entraînant des incapacités dans les apprentissages, la communication ou le comportement et des désavantages en matière de scolarité et d'intégration sociale. Nécessitant un accompagnement et des soutiens pour permettre leur maintien au sein de l'institution scolaire.
- L'ouverture du SESSAD est prévue en septembre 2007 pour la rentrée scolaire.
- La création de 5 places d'accueil temporaire, réservées prioritairement aux enfants et adolescents accueillis au SESSAD.
- L'ouverture de l'accueil temporaire est prévue à la même date que celles du SESSAD.

### **3.2.2 Les locaux**

#### Pour le SESSAD

- Nous nous sommes rendus acquéreur d'une maison d'une superficie de 300m<sup>2</sup> sur deux niveaux que nous aménagerons ainsi :
  - 7 bureaux à l'étage
  - 3 salles d'activité au rez-de-chaussée
- Les locaux seront réhabilités par nos soins, ce qui nous permettra de les rendre compatibles avec nos besoins de fonctionnement et conformes aux règles de sécurité en vigueur
- Le bâtiment sera classé en 5eme catégorie type U
- Ces locaux nous paraissent convenir à l'implantation d'un SESSAD tant par leur situation dans le centre ville à proximité des écoles et du collège que par sa distribution intérieure
- Ils sont à proximité de l'I.M.E. «Le Moulin de Presles », favorisant ainsi l'accès à l'alternat pour les enfants
- Les locaux sont suffisamment grands pour envisager une extension de l'agrément à trente enfants.

#### Pour l'accueil temporaire

- Nous allons réhabiliter cinq chambres prévues lors de la construction de l'IME «Le Moulin de Presles »
- L'adosser à l'alternat existant permettra d'utiliser les compétences et l'expérience des salariés qui interviennent déjà dans ce service et ainsi d'être réactifs face aux situations en ayant du personnel en permanence. J'ajusterai l'encadrement en fonction des besoins, en renforçant l'équipe par la présence d'un A.M.P. sur les temps de soirée et de lever, la nuit étant assurée par les salariés actuels de l'I.M.E.

### **3.2.3 L'accompagnement**

#### Éducatif

L'éducateur « accompagne » l'enfant sur ses lieux de vie que sont l'école, la famille, l'association de quartier, le club sportif et culturel. Il propose une action de soutien, d'aide, en fonction du centre d'intérêt, des difficultés repérées et du projet personnalisé de l'enfant.

La notion d'accompagnement trouve toute sa valeur si elle est conçue dans cet objectif qui vise à restaurer des liens, réhabiliter un rôle et responsabiliser les personnes. L'intervention, propre à chaque enfant, s'effectue dans un souci permanent de collaboration et de respect des compétences de chacun.

En priorité, nous privilégierons le travail auprès de l'enfant à son domicile. Même les rééducateurs pourront de temps à autre, si la famille de l'enfant en est d'accord, intervenir à

domicile afin d'utiliser des supports familiaux à l'enfant et par la même occasion tenter de créer du lien avec sa famille.

Lors de ces interventions, le travail d'aide à la parentalité prend tout son sens. C'est autour de cette démarche que les intervenants consacreront une grande partie de leur temps de travail. L'équipe du SESSAD aura le souci de :

- Informer, inciter à participer, rassurer, renouer des liens avec les différentes personnes susceptibles d'aider l'enfant dans ses difficultés.
- Solliciter à nouveau les compétences parentales pour permettre de créer (ou de recréer) les conditions d'un environnement familial propice au développement de l'enfant.
- Réconcilier le milieu de vie et l'espace social.
- Mobiliser les enfants sur « la gestion » de leurs temps libre afin d'éviter l'errance physique et psychique.

L'organisation du travail éducatif exige dans ce cadre particulier une grande souplesse. Les interventions à l'école seront réduites en particulier dans le cadre même des classes où nous souhaitons que des postes d'assistant d'éducation soient privilégiés. Toutefois à la demande de l'enseignant ou de l'enfant, les éducateurs pourront intervenir sur des aspects très spécifiques tels qu'aider un enfant à comprendre le fonctionnement du self service, ou observer son comportement dans la cour pour lui permettre de rentrer en relation avec les autres etc.

Les prises en charge dans les locaux du SESSAD auront comme fonctions :

- D'accueillir les enfants sur des temps éducatifs lorsqu'ils ne seront pas à l'école. Je rappelle que nous nous sommes fixés comme objectif que les enfants auront une prise en charge soit par le SESSAD soit par l'école sur un temps au moins équivalent à celui de la scolarité d'un enfant admis dans une classe ordinaire. Dans ce cadre, des activités collectives d'éveil seront proposées.
- De recevoir les enfants et parfois leur famille lors des consultations thérapeutiques et ré éducatives avec les différents spécialistes.
- De mettre en œuvre des entretiens individualisés pour affiner ou construire les projets de ces enfants.

Enfin des accompagnements éducatifs auront lieu dans l'environnement social de l'enfant dans le but de faciliter son intégration dans les dispositifs sportifs et culturels.

Les prises en charge sur les périodes d'hébergement séquentiel seront mises à profit pour découvrir l'enfant dans un autre contexte. Ces temps pourront servir à favoriser sa socialisation en l'inscrivant dans une activité culturelle ou sportive de façon régulière mais

aussi à parfaire son autonomie par l'acquisition de nouveaux apprentissages de gestes liés à la vie quotidienne.

### Les soins

Le caractère de service « d'éducation » et de « soin » du SESSAD associé à la qualité des professionnels qui vont y intervenir lui confère une dimension soignante et ceci à deux niveaux.

Le premier est celui des soins directs, psychologiques et somatiques qui seront dispensés au sein même du service. En ce qui concerne les soins psychologiques, il s'agira de psychothérapies individuelles ou en groupe (trois ou quatre jeunes), d'entretiens de soutien, du travail avec les familles. L'ensemble de ces interventions sera effectué par un Médecin Psychiatre et les Psychologues qui travaillent déjà à temps partiel à l'IME le « Moulin de Presles ». L'indication de telle ou telle formule de soin est de leur responsabilité en fonction de la nature des troubles de l'enfant et de leur expression.

Dans le domaine des soins directs pourront être mis en œuvre également dans le service à partir des rééducations orthophoniques et psychomotrices dont l'indication sera posée face à des troubles du langage, de l'apprentissage la lecture, des difficultés spatio-temporelles, des perturbation du schéma corporel ou du tonus.

L'ensemble de ces soins pourra également être prodigué hors du service en collaboration avec les structures du réseau, notamment, le C.M.P. et le centre de jour de la pédopsychiatrie. L'indication de ces soins extérieurs sera posée lorsque l'enfant en bénéficiait avant son admission au SESSAD et qu'il sera jugé opportun de ne pas interrompre cette prise en charge. Cette indication pourra également être prescrite par le Médecin Psychiatre pour des raisons inhérentes à la pathologie du jeune.

Le second niveau de soins prodigués par cette structure sera celui des soins indirects. Avec ces enfants, leurs capacités de verbalisation et de compréhension, l'élaboration, l'accès au symbolique, le contenu fantasmatique posent parfois des limites à la portée des psychothérapies individuelles ou de groupe. Il faut, dès lors, que le cadre institutionnel prenne le relais. Au quotidien, le SESSAD aura vocation à « prendre soin » des enfants Cela impliquera d'être attentif aux besoins personnels, de chacun dans un fonctionnement collectif. Pour réaliser cet objectif, l'accueil temporaire sera peut être une solution.

### L'enseignement scolaire

Au regard de l'enfant, la fonction « enseignement » doit tenter de modifier le rapport plus ou moins douloureux qu'il a entretenu avec l'école. Celle-ci a été, bien souvent, le lieu de la révélation du handicap. L'enseignant qui accueillera des enfants du SESSAD, à

l'inverse, devra contribuer à la restauration narcissique de l'enfant en devenant révélateur des compétences de l'élève.

Pour rentrer dans cette démarche, les enseignants d'UPI, de CLIS d'UPI LEP, devront avoir connaissance de l'histoire de l'élève, de ce qui lui pose problème et de ce qui l'intéresse. Cette transmission d'informations et le soutien dont auront besoin les enseignants, dans un premier temps, seront assumés par l'éducateur référent et les thérapeutes du SESSAD.

A partir de cet éclairage nécessaire pour comprendre les difficultés de l'enfant, l'enseignant mettra en oeuvre les conditions pour faciliter sa relation à l'enfant, à partir de laquelle la verbalisation devient possible. Nous avons vu précédemment qu'elle était indispensable pour leur rendre la lecture accessible.

### **3.2.4 L'Organigramme**

Les missions définies ci-après découlent du projet du SESSAD tel qu'il vient d'être décrit. Les fonctions et les ébauches de fiches de postes s'entendent au sens de la Convention Collective Nationale de Travail du 15 mars 1966.

La petite taille de ce service induit un nombre de postes à temps partiel conséquent. Aussi, dans un souci de limiter le turnover et de m'assurer que les intervenants s'inscrivent dans ma conception de ce service, j'ai pris le parti de proposer des extensions de temps travail aux salariés de l'I.M.E. « Le Moulin de Presles » qui ne sont pas à temps complet.

#### Le Directeur 0,15 E.T.P.

J'assumerai cette fonction en complément de mon poste à l'I.M.E. « Le Moulin de Presles », elle consistera à :

- Être responsable de l'organisation générale des deux services
- Veiller au développement et à la pérennité financière
- Être le garant des projets personnalisés
- Responsable de la sécurité du personnel et des personnes accueillies

#### Le Chef de Service 0,50 E.T.P.

- ? Il effectuera le complément de son temps de travail sur l'IME le « Moulin de Presles ».
- ? Il sera responsable de l'organisation, du fonctionnement et de l'animation de l'équipe du SESSAD et du service d'accueil temporaire
- ? Il veillera à l'élaboration du projet personnalisé de chaque enfant, en assure la coordination
- ? Il animera par délégation du directeur, les réunions de synthèse
- ? Il assurera les relations avec les partenaires du réseau
- ? Il établira un bilan et l'évaluation annuelle du service
- ? Il sera membre de l'équipe de direction

#### Médecin Psychiatre 0,10 E.T.P.

- ? Il sera responsable de la mise en œuvre et de la qualité des soins dispensés au SESSAD
- ? Il participera aux modalités d'admission et d'orientation des enfants ainsi qu'au suivi des projets personnalisés
- ? Il évaluera cliniquement l'enfant dans sa dynamique familiale en liaison avec le psychologue
- ? Il posera des indications thérapeutiques, prépare, met en place et conduit le soin en liaison avec le psychologue et les thérapeutes extérieures
- ? Il veillera à l'état de santé des enfants
- ? Il sera membre de l'équipe de direction

#### Psychologue 0,30 E.T.P.

- ? Il complètera leur temps de travail sur l'I.M.E. « Le Moulin de Presles »
- ? Il évaluera à l'admission et en cours de soin et de prise en charge les besoins des enfants
- ? Il apportera un éclairage clinique dans le cadre de l'élaboration du projet de l'enfant
- ? Il animera les réunions cliniques ouvertes aux membres de l'équipe
- ? Il contribuera à la réflexion collective autour de la théorisation des pratiques
- ? Il conduira des entretiens suivis avec les familles

#### Éducateur spécialisé 2,5 E.T.P.

Ces postes seront proposés en priorité aux éducateurs spécialisés travaillant à l'I.M.E.

« Le Moulin de Presles »

- ? Ils seront responsables de l'accompagnement de chaque enfant dans le cadre de son projet personnalisé
- ? Ils prendront part à l'élaboration de ce projet
- ? Ils travailleront dans une dynamique de coopération pour servir le projet de l'enfant tant avec les parents qu'avec les autres intervenants.
- ? Ils auront l'obligation de se former pour mettre en œuvre le travail d'aide à la parentalité.

#### Aide Médico-Psychologique 0,5 E.T.P.

Ce poste aussi sera proposé en priorité aux salariés de l'I.M.E. « Le Moulin de Presles » disposant de la même qualification

- ? Il assurera en collaboration avec les éducateurs de l'I.M.E. « Le Moulin de Presles » l'accompagnement des enfants accueillis dans le dispositif de l'accueil temporaire
- ? Sauf à titre exceptionnel, il n'effectuera pas les veilles de nuit,

#### Assistant de service social 0,15 E.T.P.

- ? Il apportera écoute, conseil et soutien aux enfants ainsi qu'à leur famille
- ? Il aidera à déterminer le projet du jeune
- ? Il informera les familles sur la nature des accompagnements possibles et sur leurs droits
- ? Il aidera les familles dans leurs démarches administratives
- ? Il se tiendra en liaison étroite avec les services sociaux intervenant dans le bassin de vie de l'enfant et veillera à la coordination des actions entreprises
- ? Il participera à la démarche de travail interdisciplinaire
- ? Maintiendra un contact avec les enfants et leurs parents même après leur départ du service

### Orthophoniste 0,20 E.T.P.

- ? Elle intervient déjà à l'I.M.E. « Le Moulin de Presles » à 0,80 E.T.P.
- ? Elle assurera au sein du SESSAD, une mission visant à la prévention, à la rééducation et à l'évaluation des troubles de la communication des enfants et des troubles qui pourront y être associés.
- ? Elle envisagera selon quelles modalités et quelles opportunités des actes d'orthophonie sont susceptibles d'être entrepris afin de rétablir les capacités fonctionnelles de communication, de concourir à leur développement et de prévenir ou de suppléer à toute altération.

### Psychomotricien 0,10

Elle assurera :

- ? Les bilans psychomoteurs
- ? L'éducation précoce et les stimulations psychomotrices
- ? Les rééducations des troubles de développement psychomoteur ou des désordres psychomoteurs au moyen de techniques de relaxation dynamique, d'éducation gestuelles, d'expression corporelle et par des activités rythmiques, de jeu, d'équilibration et de coordination.

### L'agent de services généraux 0,55 E.T.P. (0,15 Accueil temporaire, 0,40 SESSAD)

Ce temps sera répartie sur deux personnes et proposé à des salariés de l'I.M.E. « Le Moulin de Presles »

- ? Entretien des locaux

### Agent administratif

En raison de la restructuration associative, qui prévoit une mutualisation de certains services dont les services comptabilité et les standards ; les personnels administratifs de l'association æ voient alléger de certaines tâches et pourront de ce fait assumer le surplus de travail que représente la mise en place de ces dispositifs.

Il seront chargés de :

- ? L'accueil
- ? La gestion administrative
- ? La gestion comptable

Soit une création nette de poste de : 4,55 E.T.P.

### **3.2.5 Les partenaires**

Le SESSAD et notre dispositif d'accueil temporaire seront à l'interface d'un réseau partenarial .La démarche avec les acteurs du bassins vichyssois et plus particulièrement la pédopsychiatrie rejoindront les dispositions retenues, en la matière, par le législateur a travers de la loi 2002-2 du 2 janvier 2002

Nos partenaires :

- ? La maison du handicap dont la CDAPH
- ? Inter secteur de Psychiatrie Infanto Juvénile (CMP, Hôpital de Jour)
- ? L'éducation nationale (AIS)
- ? Les institutions scolaires (écoles, collèges, lycée)
- ? Le conseil général (ASE)
- ? Les associations sportives et culturelles
- ? Les praticiens libéraux
- ? Les parents
- ? Les Mairies

Pour formaliser ces liens avec nos partenaires, nous élaborons différentes conventions et contrats :

- Contrat de services d'éducation et de soins spécialisés à domicile
- Contrat de séjour en accueil d'urgence
- Convention de partenariat avec la pédopsychiatrie
- Convention avec l'éducation nationale.

### 3.2.6 Éléments budgétaires

BUDGET PRÉVISIONNEL ANNUEL DE DÉPENSES D'EXPLOITATION				
<b>Groupe 1 : Exploitation courante</b>			<b>TOTAL 1</b>	<b>25 000 €</b>
	<i>Achats</i>	Eau		
		Électricité		
		Chauffage		
		Fournitures bureau		
		Carburants		
	<i>Services extérieurs</i>			
		Déplacements		
		Frais postaux		
<b>Groupe 2 : Frais de personnel</b>				
		Frais de personnel (charges comprises) :		
		Psychologue		17 419 €
		Educateurs spécialisés		102 678 €
		Aide médico-psychologique		16 609 €
		Assistant social		6 161 €
		Orthophoniste		11 613 €
		Psychomotricien		5 806 €
		Agent de service		15 852 €
		Agent administratif		7 782 €
				183 920 €
		Autres charges (formation)		5 000 €
			<b>TOTAL 2-</b>	<b>188 920 €</b>
<b>Groupe 3 : Frais de structure</b>				
	<i>Investissements prévus :</i>		<i>Prix d'achat</i>	<i>Dot.Amort.</i>
	Bâtiments (achat-rénov-conformité)		400 000 €	16 000 € 25 ans
	Réhabilitation de l'IME		30 000 €	3 000 € 10 ans
	Achat de véhicules		40 000 €	8 000 € 5 ans
	Achat de mobilier		100 000 €	10 000 € 10 ans
	Achat de matériel informatique		3 000 €	1 000 € 3 ans
			573 000 €	38 000 €
		Entretien véhicules	)	
		Assurances	)	2 000 €
		Documentation	)	
		Information-publications	)	
		Dotation aux amts		38 000 €
			<b>TOTAL 3-</b>	<b>40 000 €</b>
			<b>TOTAL GÉNÉRAL</b>	<b>253 920 €</b>
			<b>Coût à la place</b>	<b>16 928 €</b>

Les éléments qui ont permis l'élaboration de ce budget prévisionnel sont en annexe I

### 3.2.7 L'évaluation du dispositif

« Ni contrôleur, ni gardien, perpétuel du temple le directeur doit être capable de dynamiser son organisation - d'impulser, **après évaluation**, le changement dans n'importe lequel des secteurs. C'est là un rôle capital dans la lutte contre la routine, le désengagement, l'usure des personnels de l'action sociale. »<sup>68</sup> Ainsi, s'exprimaient déjà en 1992, J.M. Miramon et ses collaborateurs. Ce discours qui met en évidence l'importance de l'évaluation a été renforcé par la loi du 2 janvier 2002-2. qui a créé une obligation nouvelle pour les établissements en les contraignant à procéder à une démarche d'auto évaluation de leurs activités et de la qualité de leurs prestations. Elle leur impose aussi de se soumettre à une évaluation extérieure.

A notre niveau, nous sommes persuadés de l'intérêt et de la nécessité de l'évaluation. Mais notre approche clinique complexifie cette démarche. En effet, jusqu'à ce jour, la majorité des travaux réalisés dans ce domaine sont d'inspiration anglo-saxonne et prennent leurs références soit sur le modèle du cognitivisme, soit sur le modèle comportementalisme. Nous avons de ce fait essayé de créer une méthodologie que nous utiliserons pour évaluer ce dispositif ; elle se décompose en deux parties :

La première se rapporte à l'évaluation des progrès de l'enfant. Pour faire coexister cette obligation d'évaluation et nos options de travail nous nous sommes fabriqués un outil qui fait appel essentiellement à l'écrit (voir annexe II) ce qui nous permet, à travers cet exercice de l'évaluation, de faire émerger la singularité de l'enfant

. Pour la seconde, nous nous sommes référés au travail de Jacques Danancier et plus particulièrement à son ouvrage : « Mener l'évaluation interne dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux ».

Comme il le préconise nous avons déterminé trois dimensions à l'évaluation de notre travail :

1. Une dimension qualitative : Elle concerne les facteurs de satisfaction engendrés par les actions mises en œuvre auprès de la population. Le but est d'apprécier un degré de satisfaction ressentie et l'insatisfaction attachée à telle ou telle procédure ou prestation.

Pour réaliser cette dimension de l'évaluation, nous avons en projet de construire un questionnaire de satisfaction que nous adresserons aux usagers et à leur famille.

Si cette démarche permet de mesurer la pertinence des réponses proposées en terme de prestation et la validité de repérage du besoin, toutefois ses résultats sont à utiliser avec prudence. En effet, d'une part les réponses seront évidemment subjectives et

---

<sup>68</sup> J.M.Miramon,D.Couet, J.-B.Paturet Le métier de directeur techniques et fictions, ENSP EDITEUR 1992 p164

souvent traversées par des affects de souffrance, et d'autre part le travail éducatif est parfois orienté vers une pratique de la frustration qui peut produire de l'insatisfaction.

2. Une dimension fonctionnelle : elle est liée au déroulement des procédures d'intervention et d'une façon générale à la délivrance des prestations. En ce qui nous concerne, nous veillerons essentiellement au maintien de la diversité des dispositifs qui permettent la mise en œuvre des projets personnalisés et la qualité de l'accueil.

Un travail spécifique sera aussi entrepris pour les procédures qui se rapportent à l'entretien et à l'utilisation des locaux et du matériel

3. Une dimension de résultats : ce que l'on appelle « résultats » est une série d'indicateurs spécifiques à notre action qui comparés entre eux et analysés dans le temps témoignent en partie des effets de notre travail. Ci-joint les indicateurs que nous renseignerons :

*Au niveau des enfants :*

Lieu d'habitation, les mesures de protections mises en place, le temps de scolarisation, le nombre de nuits passées à l'alternat et leurs raisons, les intégrations dans les associations,

*Au niveau des familles :*

La composition familiale et son évolution, la situation familiale, le nombre de fois où elles ont sollicité un entretien, le nombre de fois où elles ont demandé de l'aide, le nombre d'altercations avec les professionnels

*Au niveau des professionnels :*

Le nombre et la nature des prises en charge, le nombre d'entretiens et de visite de familles, le temps d'intervention sur le temps scolaire, le temps d'intervention au service, les autres temps d'intervention et leur nature.

Ce travail est en cours d'élaboration et dans un souci d'objectiver notre démarche, nous nous avons sollicité l'URIOPSS afin qu'elle nous aide à construire cet outil.

## CONCLUSION

A travers ce travail, j'ai essayé de démontrer l'importance d'instaurer dans l'établissement une dynamique de réflexion. Elle me paraît être incontournable pour développer les différents projets institutionnels et assurer ainsi la pérennité de l'établissement. Mais à l'image du projet personnalisé, il est capital d'intégrer que toutes leurs mises en oeuvre ne sont pas une finalité. « Son caractère partiellement déterminé fait qu'il n'est jamais totalement réalisé, toujours à reprendre, cherchant indéfiniment à polariser l'action vers ce qu'elle n'est pas ».<sup>69</sup> Ainsi les projets ne peuvent avoir du sens que si les promoteurs s'inscrivent dans une recherche permanente de leurs adaptations aux situations. C'est ce qui a constitué le point de départ de notre action.

J'ai aussi tenté de mettre en évidence la prépondérante que j'accorde à la connaissance des problématiques du public que nous accueillons et de l'environnement dans lequel il évolue pour bâtir des projets qui nous semblent adaptés à leurs besoins.

J'ai ensuite exposé ma façon de procéder au niveau du management pour construire une dynamique de mouvement. Elle s'élabore autour de l'autonomie des acteurs afin de stimuler leur capacité d'action.

Enfin, j'ai présenté le projet qui émane de ces logiques de fonctionnement et qui, nous l'espérons, répondra aux attentes du public.

Cette façon de procéder me semble en mesure de m'apporter des garanties sur ma manière de diriger. Cependant, je suis vigilant et je veille à ne pas m'enfermer dans un discours formaté qui finisse par générer, à son tour, une fastidieuse redondance. Pour éviter cette déconvenue, un réel questionnement sur ma fonction de directeur et ce qu'elle engage, est indispensable. Il peut trouver son expression à travers trois principes :

Le premier s'articule autour d'une obligation d'un questionnement sur mon positionnement. Qu'elle est ma juste place ? Où se situe la bonne distance interactionnelle ? Les réponses précises n'existent certainement pas mais cette démarche m'impose une réflexion sur les paramètres à prendre en considération pour éviter toute dérive. La bonne distance est à trouver : « Entre d'une part les opportunités qu'offre le directeur pour dénouer les situations complexes, de par l'autorité qui lui est conférée et sa position dans le dispositif institutionnel, et d'autre part l'impérieuse nécessité, pour limiter son arbitraire, qu'il soutienne et respecte les responsabilités et compétences de l'équipe pluridisciplinaire. »<sup>70</sup> En résumé, il s'agit de trouver un équilibre qui inclut la responsabilité

---

<sup>69</sup> Boutinet Jean Pierre, Anthropologie du projet, P.U.F. Paris, 1990, Page 77

<sup>70</sup> Bertrand Dubreuil Le travail de directeur en établissement social et médico-social analyse de la pratique, Dunod, Paris, 2004, p213

propre à la fonction de direction et qui fait en sorte de contenir les dérives d'une toute puissance solitaire.

Un autre principe, auquel je ne peux pas déroger, consiste à « avoir fait un certain tour sur soi-même »<sup>71</sup> Cette introspection m'apporte une forme de quiétude, indispensable dans la gérance des événements et facilite la gestion de mes affects, souhaitable pour garder une cohérence institutionnelle.

Enfin, et cela m'a guidé durant ma carrière professionnelle c'est la conviction d'inscrire tous les projets auxquels je participe professionnellement, dans des actions en référence aux valeurs fondatrices de l'humanité. Au niveau de ma position de directeur, le quotidien ne peut se résumer à une dimension technique. Construire des projets, en « oubliant » d'inscrire ceux à qui ils s'adressent et ceux qu'ils les portent, dans une dimension humaniste c'est prendre le risque de réduire le public et les professionnels à de simples objets d'intervention. Cette façon de procéder, limite les dérives et les contre-pouvoirs. A contrario, en fonctionnant en solitaire, les opposants à la direction trouvent, une légitimité à leur action d'opposition. Si les contre-pouvoirs sont nécessaires, leur multiplication ne peut être que néfaste et stérile pour l'institution. « S'attacher à (être arrimé à) des valeurs, être porté par des convictions partagées avec les autres acteurs institutionnels constitue autant une nécessité qu'une volonté »<sup>72</sup>.

Aussi banals qu'ils puissent paraître, ces principes sont des atouts pour avancer sereinement dans la fonction de direction. Mais sont-ils suffisants ?

A bien réfléchir, et je ne peux conclure ce travail sans exposer mon inquiétude pour l'avenir. En effet mon questionnement sur ma fonction de direction, la dynamique de réflexion, ma connaissance du public et la mise en œuvre d'un mode de management en cohérence avec ces volontés m'ont permis d'élaborer ce projet d'adjoindre un hébergement séquentiel à une prise en charge en SESSAD. Par bonheur, ce dispositif, adapté à la problématique des enfants, correspond à la mouvance économique actuelle et à la législation en vigueur. Dans cette période économique difficile que connaît notre pays, j'espère que la construction des futurs projets s'étalonnera toujours dans le même sens. A savoir, que ce seront les besoins du public qui conduiront à la construction de projets et non seulement les considérations économiques qui imposeront de les revisiter...

---

<sup>71</sup> Ibid page 213

<sup>72</sup> Ibid p 214

---

## Bibliographie

---

- ALLIONE C., *La part du rêve dans les institutions, régulations, supervisions, analyse des pratiques*, Encre marine 2005 189 pages
- BAJOIT G. ; *Le changement social*, Armand Colin, Paris, 2003, 173 pages
- BERGER M., *L'échec de la protection de l'enfance*. Dunod, Paris 2004, 259 pages
- BENTOLILA *De l'illettrisme en générale à l'école en particulier*, PLON, 1996, 218 pages
- BERNOUX PH. *La sociologie des organisations* Seuil points Paris 1989, 382 pages
- BOURDIEU P. *Misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1993, 960 pages
- BOURDIEU P. *Raisons Pratiques* Paris Le Seuil, 1996, 256 pages
- BOUTINET JP, *Anthropologie du projet*, P.U.F. Paris, 1990, 280 pages
- CASTEL R. *Les métamorphoses de la question sociale, Une chronique du salariat*, Fayard, 2000, 474 PAGES
- CASTEL R. HAROCHE C. *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi entretien sur la construction de l'individu moderne*, Fayard 2001, 208 pages
- CASTEL R. ouvrage collectif, dirigé par Jacques DONZELOT « *Face à l'exclusion ; le modèle Français* ». Éditeur de Minuit 1990
- CORDIE A. *Les cancre n'existent pas* Le Point, Le seuil, 1993 320 pages
- COUM D. *Des parents ensemble aux parents entre eux*, 13<sup>ème</sup> journée d'études de l'A.F.I.R.E.M.49, 17 mars 2000 367 pages
- DIEDERICH *Les naufragés de l'intelligence*. Syros Alternatives, 1990 167 pages
- DUBET F *Le déclin de l'institution*, Paris, Édition du Seuil, 2002, 402 pages
- DUBET F *école et famille « le malentendu »*, Édition de Minuit, 1997, 170 pages
- DUBREUIL B. *Le travail de directeur en établissement social et médico-social analyse de la pratique*, Dunod, Paris, 2004, 226 pages
- DUBREUIL B. *Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée*, Dunod, Paris, 2006, 170 pages
- ENRIQUEZ E. *L'institution et les institutions, Études psychanalytiques* Dunod, Paris, 1996, 200 pages
- FREINET C. *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Maspéro, 1950, Paris
- FREUD S. « *Inhibition, symptôme et angoisse* » P.U.F., 1990, 88 pages
- GOFFMAN E., *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de minuit, 175 pages
- GOMEZ J.F., *Handicap éthique et institution*, Dunod, Paris 2005, 202 pages

HAERINGER J. TRAVERZAZ F. *Conduire le changement dans les associations d'action sociale et médico-sociale*, Dunod, Paris 2002, 244 pages

HANDY C. *Le temps des paradoxes*, Village Mondial, 1995 Paris 272 pages

KARSZ S. *Pourquoi le travail social ? Définition, figures, clinique*, Dunod, Paris, 2004, 166 pages

LEMAY M. *Psychopathologie juvénile*, Édition Fleurus paris 1973, 1258 pages

MANNONI M., UN lieu pour vivre, *Les enfants de Bonneuil, leurs parents et l'équipe des «soignants»*, 1976, Paris, Éditions du Seuil, 307 pages

MILANO S. *la pauvreté absolue* Hachette 1988 270 pages

MILLOT C. *Freud anti-pédagogue* Navarin Éditeur, Le seuil, 1979, 240 pages

MIRAMON J.M., COUET D., PATURET J.B. *Le métier de directeur techniques et fictions*, éditions ENSP, 1992, 203 pages

MISES R, *Les pathologies limites de l'enfance, étude clinique et psychologique* PUF, Paris 1995, 176 pages

ROUZEL J. *Le quotidien en éducation spécialisée*, Dunod, Paris 2004, 198 pages

SAINSAULIEU R. *l'identité au travail*, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, Paris 1977 467 pages

TISSIER D. *Management situationnel Vers l'autonomie et la responsabilisation*, INSEP CONSULTING, Éditions, Paris 2001, 143 pages

VIDAL J.P. *L'institution et les institutions, Études psychanalytiques* Dunod, Paris, 1996, 200 pages

VOGT CH. *La dialectique éducative Une théorie générale de l'institution*, Les éditions du Cerf, Paris, 1981, 150 pages

WEBER M., *Économie et société*, Paris, Plon, 1971, 410 pages

WINNICOTT D. *Déprivation et Délinquance*, bibliothèque scientifique, Papot, 1994, 314 pages<sup>2</sup>

---

# Liste des annexes

---

## **Annexes non publiées**

Annexe 1 : Eléments budgétaires

Annexe 2 : Dossier d'évaluation des enfants