



ENSP

ÉCOLE NATIONALE DE
LA SANTÉ PUBLIQUE

RENNES

C.A.F.D.E.S 2001

**FACE A L'ÉVOLUTION DE LA
POPULATION EN I.M.E., CONDUIRE LE
CHANGEMENT EN HARMONISANT LES
COMPETENCES PROFESSIONNELLES**

**Bernard
MARCHANDISE**

Sommaire

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE	
L’I.M.E. GEORGES LOISEAU,UNE ORGANISATION CHARGÉE DE TENSIONS, CONFRONTÉE À UN PROCESSUS D’EVOLUTION.	3
1 - L’INSTITUT MÉDICO-EDUCATIF GEORGES LOISEAU.	3
2 - LES LIENS ENTRE L’IME ET L’ASSOCIATION GESTIONNAIRE.	9
3 - UNE ORGANISATION EN ÉVOLUTION POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ENFANTS.	10
4 - UNE INSUFFISANTE HARMONISATION DES COMPÉTENCES : LE POINT FAIBLE DE L’I.M.E.	18
DEUXIEME PARTIE	
PRÉPARER LES CONDITIONS PRÉALABLES AU CHANGEMENT, EN ABAISSANT LES TENSIONS PAR LA RECHERCHE DE L’HARMONIE.	21
1 - LA QUESTION DU CHANGEMENT À L’IME.	21
2 - UNE ORGANISATION QUI SUSCITE DES TENSIONS.	32
3 - A LA RECHERCHE DE L’HARMONIE.	38
4 - LE CONFLIT : UN ÉLÉMENT PARTICIPANT À LA DYNAMIQUE D’UNE ORGANISATION.	42
TROISIEME PARTIE	
ENGAGER L’ÉTABLISSEMENT DANS UNE DÉMARCHE DE PROJET POUR HARMONISER LES COMPÉTENCES AU SERVICE DE L’USAGER.	51
1 - LE LANCEMENT DE LA DÉMARCHE DE PROJET.	52
2 - DÉFINIR LES POINTS DU PROJET À RÉVISER.	53
3 - PRATIQUER UN MANAGEMENT AU SERVICE DE L’HARMONIE.	68
4 - POURSUIVRE L’OUVERTURE DE L’ÉTABLISSEMENT VERS L’EXTÉRIEUR.	73
CONCLUSION	76
TABLE DES MATIERES	77
BIBLIOGRAPHIE	79

Liste des sigles utilisés

ADAPEI	Association Départementale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés
AFPA	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
ANCE	Association Nationale des Communautés Educatives
APAJH	Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés
BCG	Bacille Calmette et Guérin
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAT	Centre d'Aide par le Travail
CCPE	Commission de Circonscription Préélémentaire et Élémentaire
CDES	Commission Départementale de l'Éducation Spéciale
CHS	Centre Hospitalier Spécialisé
CFG	Certificat de Formation Générale
CLIS	Classe d'Intégration Scolaire
COTOREP	Commission d'Orientation Technique et de Reclassement Professionnel
CREAI	Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptées
CROSS	Comité Régional des Organisations Sanitaires et Sociales
DDASS	Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale
EN	Éducation Nationale
FAF	Fonds d'Assurance Formation
IME	Institut Médico-Educatif
IMP	Institut Médico-Pédagogique
IMPro	Institut Médico-Professionnel
IR	Institut de Rééducation
ISO	International Standardization Organization
MAP	Manuel d'Accueil Personnalisé
MSA	Mutualité Sociale Agricole
PDITH	Plan Départemental d'Insertion des Travailleurs Handicapés
PEP	Pupilles de l'Enseignement Public
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
UNAPEI	Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés
UPI	Unité Pédagogique d'Intégration

"Un homme complexe dont les connaissances sont développées, un système de pouvoir fondé sur la coopération et la participation, une organisation ouverte et flexible ; voilà bien les fondements de ce nouveau management dont l'objectif central est de gérer le changement en assurant une harmonie d'un type particulier : l'harmonie des contraires."

Monteil B., Ryon P., Alexandre G., *Cercles de qualité et de progrès. Pour une nouvelle compétitivité*, Paris : éd. d'Organisation, 1983. p.208.

INTRODUCTION

Diriger un Institut Médico-Educatif pour jeunes déficients intellectuels légers est une tâche complexe. C'est à cette fonction que m'a nommé le Conseil d'Administration de l'ADAPEI de l'Ain en septembre 1997. L'établissement sortait alors d'une longue période de profondes transformations. Celles-ci avaient été menées par mon prédécesseur à la grande satisfaction de l'ADAPEI. La commande passée par le directeur général était simple : " Nous avons repris l'IME Georges Loiseau en 1986 à la MSA. A l'époque, il était en perdition : les bâtiments prenaient l'eau et les salaires étaient versés avec retard. Grâce à l'action menée par l'association et votre prédécesseur, c'est désormais un bel établissement. Faites que cela dure !" On ne me demandait donc pas de mener une politique de changement mais d'être attentif à ne pas laisser se dégrader ce qui avait été construit avec tant d'énergie.

Pourtant, lors de la rentrée de septembre, devant le personnel réuni comme chaque année, j'axais mon discours inaugural sur le thème du changement. J'étais convaincu que prendre la succession d'un directeur resté à son poste pendant 18 ans n'allait pas de soi. Celui-ci avait à coup sûr fortement marqué de son empreinte l'évolution de l'établissement. Il me paraissait donc important de me présenter comme porteur de changement, non pas de façon ponctuelle à l'occasion de cette succession, mais de façon constante car seul le changement est à même d'entretenir la dynamique d'une organisation. Au risque de me présenter comme générateur d'insécurité, je souhaitais préparer les esprits à des évolutions que je pressentais nécessaires sans pouvoir les formuler, sans que j'aie reçu commande pour cela.

Au delà de son histoire, la caractéristique essentielle de l'IME est son organisation qui comprend, à côté d'une équipe éducative importante, une petite équipe d'enseignants techniques et une école publique spécialisée intégrée dans l'établissement par une convention passée entre l'Education Nationale et l'ADAPEI.

Cohabitent donc des personnels à statuts différents, relevant d'employeurs différents. Une part non négligeable de l'organigramme est fonctionnelle sans être hiérarchique. Concrètement, la situation se présente tendue sur un point particulier : la responsable pédagogique, appelée directrice d'école, a posé sa candidature à la direction de l'établissement, ce qui lui a été refusé par l'association. J'ai donc comme collaboratrice directe une personne déçue de ma nomination et sur laquelle je n'ai pas de pouvoir hiérarchique, ce qu'elle m'annonce très explicitement.

Pour compliquer les choses, j'ai pour adjointe l'ancienne chef de service éducatif qui vient d'être nommée directrice adjointe sans que pour autant elle ait été remplacée à son poste. Et c'est dans cette période que des changements importants se dessinent.

Le passage à la mixité de la section de formation professionnelle est concomitant à ma prise de fonctions. Nous devons développer une deuxième filière de formation professionnelle pour faire face à l'arrivée des garçons. L'âge des élèves est en progression rapide. La perspective de la mise en place du schéma départemental soulève des incertitudes. Tout ceci dans un climat que je découvre peu à peu tendu, tant dans l'équipe de direction qu'entre les différents services.

Il m'apparaît donc comme une priorité absolue d'œuvrer à la mise en harmonie des actions de chacun. Ceci autant pour la satisfaction des besoins des usagers que comme préalable nécessaire à la mise en œuvre du changement en réponse à l'évolution de la population accueillie. De plus, cette démarche doit permettre d'anticiper les évolutions des pratiques et, notamment la réforme de la loi de 1975.

De cet état de fait, et compte tenu de la position qui est la mienne, qu'en est-il de la dynamique de changement que je souhaite insuffler, sachant que celui-ci restera en rapport avec l'histoire de l'établissement et l'évolution qui se dessine ? C'est le sens de la démarche que je vais entreprendre dans la première partie (I). Concernant ce questionnement, cet espace de l'harmonie, chargé d'histoire et de tensions, peut-il aider le directeur dans la conduite du changement ? C'est là, pour moi, l'occasion voire la possibilité d'explorer, en tant que directeur, la question de l'organisation (II). En quoi développer cette politique de changement s'inscrit-il dans une perspective qui nous relie au passé et à l'avenir ? En quoi sont mis en tension passé, présent et avenir dans cette perspective d'évolution ? Ce sera l'objet de la dernière partie (III).

PREMIERE PARTIE

L'I.M.E. GEORGES LOISEAU, UNE ORGANISATION CHARGÉE DE TENSIONS, CONFRONTÉE À UN PROCESSUS D'ÉVOLUTION.

1 - L'INSTITUT MEDICO-ÉDUCATIF GEORGES LOISEAU.

Envisager de mener une politique de changement dans une organisation n'est pas concevable en faisant abstraction de son histoire et des perspectives d'évolution qui émergent. Pour parvenir à la compréhension du fonctionnement de l'IME et des questions qui s'y rattachent, il me faut tout d'abord le présenter dans son contexte général, dans ses rapports avec l'association qui le gère et dans la dynamique qui l'a conduit de son origine à aujourd'hui.

1.1 UN ÉLÉMENT DU DISPOSITIF MÉDICO-SOCIAL.

L'IME Georges Loiseau, à Villereversure, est un établissement privé géré par l'Association Départementale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés (ADAPEI) de l'Ain. Il est situé dans les locaux d'un ancien préventorium, au milieu d'un parc de sept hectares, dans un village de 1000 habitants, à 18 kilomètres à l'Est de Bourg en Bresse, préfecture du département. Il est agréé selon l'arrêté du préfet de région en date du 28 décembre 1994 qui stipule : " *L'institut médico-éducatif " Georges Loiseau " à 01250 Villereversure est autorisé à fonctionner au titre de l'annexe XXIV du décret n°89-798 du 27 octobre 1989, dans le cadre d'une capacité de 90 lits d'internat et de 6 places de semi-internat, réservé à des jeunes des deux sexes, de 6 à 18 ans.* "

Situé dans le Revermont, premiers contreforts du massif du Jura, le village de Villereversure est une commune à la fois résidentielle, agricole et industrielle. A vingt minutes du centre de Bourg en Bresse (50 000 habitants), elle développe actuellement ses zones pavillonnaires. Une activité de production laitière trouve son débouché dans la

fabrication du Comté, par une fromagerie coopérative située sur la commune. Plusieurs usines de transformation de matières plastiques implantées à Villereversure et dans les communes limitrophes fournissent du travail à une population essentiellement ouvrière constituée partiellement de populations d'immigration récente. Cette activité est liée à la proximité de la zone d'Oyonnax, désignée par le terme de "plastic valley", et située à une quarantaine de kilomètres. Une Maison de retraite de la Mutualité Sociale Agricole (MSA), qui a des liens historiques avec l'IME, est un autre employeur important de la commune.

La voie ferrée de Lyon à Oyonnax et Saint Claude facilite les communications. La gare de Villereversure, à 2 kilomètres de l'IME, met Oyonnax à 35 minutes, Bourg en Bresse à 20, Lyon à 1H30 et Paris à 2H30 par le TGV. L'entrée de l'autoroute A42 est à 10 kilomètres et donne l'accès à Nantua, Bellegarde et au pays de Gex.

L'établissement emploie 65 personnes pour 54 équivalents temps plein. Par une convention signée entre l'ADAPEI, l'Education Nationale et la commune, 8 instituteurs et professeurs des écoles ainsi qu'une directrice d'école sont mis à disposition de l'IME pour assurer la scolarisation des enfants.

Les enfants sont accueillis principalement en internat et reçoivent une éducation spécialisée, une scolarisation adaptée, une formation pré-professionnelle et des soins médico-psychologiques. Une Classe d'Intégration Scolaire (CLIS) a été créée dans l'école du village par redéploiement d'un poste d'enseignant de l'IME.

Des intégrations scolaires individuelles se font à la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) d'un collège de Bourg en Bresse. Des liens de partenariat sont entretenus avec un Institut de Rééducation, d'autres établissements de l'ADAPEI et des entreprises qui sont les terrains de stage de nos élèves.

1.2 LE PUBLIC ACCUEILLI

L'agrément de l'établissement prévoit garçons et filles de 6 à 18 ans. Les enfants accueillis à l'IME se répartissent néanmoins dans des tranches d'âge de 11 à 18 ans. En effet, du fait de la mise en œuvre de la politique d'intégration de l'Education Nationale, ils se présentent de plus en plus tard aux portes de l'établissement : l'âge moyen actuel à l'admission est de 13,1 ans en septembre 2001, alors qu'il était resté stable aux alentours de 10 ans de 1984 à 1995, puis s'était élevé rapidement jusqu'à 13,3 ans les années suivantes. De ce fait, nous parlons plutôt désormais d'adolescents.

Le handicap principal qui a provoqué leur orientation est constitué d'une déficience intellectuelle légère. Celle-ci est caractérisée par un quotient intellectuel se situant entre 50 et 70, faisant référence à la définition de l'arrêté du 4 mai 1988 : *" Retard mental léger : personnes pouvant acquérir des aptitudes pratiques et la lecture ainsi que des notions d'arithmétique grâce à une éducation spécialisée. "*¹

Ce handicap est constaté par la Commission d'Education Spéciale (CDES) instituée par la loi d'orientation en faveur des Personnes Handicapées du 30 juin 1975. Cette commission définit l'importance du handicap en référence à la classification de Philip Wood adoptée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1997, et en cours de refonte sous le nom CIH2. Celle-ci considère trois éléments constitutifs du handicap : la déficience, l'incapacité qu'elle entraîne et le désavantage social qui en découle.

L'origine du handicap est généralement inconnue : les premiers signes d'alerte sont souvent perçus par les enseignants de l'école maternelle et confirmés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ceci est mis en évidence par une enquête réalisée par le ministère des Affaires Sociales en 1992 : 72% des enfants et adolescents accueillis en établissement d'éducation spéciale souffrent d'une affection classée dans " autres causes ou causes inconnues " ². Mais le retard scolaire n'est que le signe émergent d'un déficit général de capacité à appréhender le monde et à s'y adapter. Il s'accompagne donc de difficultés de socialisation et se caractérise par une lenteur de la pensée accompagnée souvent de défaut de repérage dans l'espace et de troubles psychomoteurs.

A ceci s'ajoute une souffrance des enfants due à la conscience qu'ils ont de leur déficience, souvent accentuée par la difficulté de leurs parents à reconnaître le handicap de leur enfant. En effet, leur déficience est insuffisante pour leur masquer les réactions de leur entourage à leurs incompréhensions ou à leur lenteur. Ils sont donc bien conscients de leurs incapacités. Leurs parents sont souvent en difficulté avec le travail de deuil de l'enfant idéal. L'apparition tardive des difficultés de l'enfant, généralement au début de la scolarisation, laisse les parents dans l'illusion que leur enfant ne souffre que de retard passager. S'ensuit alors une attitude inconsciente de déni du handicap, étape

¹Arrêté du 4 mai 1988 relatif à la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages. Déficiences intellectuelles, §13 : retard mental léger.

²Tableau de répartition des enfants ou adolescents des établissements médico-sociaux selon le diagnostic au 1/1/1992, SESI, in Jeanne P. et Laurent J-P., " *Enfants et adolescents handicapés. Pour une prise en charge qualitative du handicap* ", Collection Action Sociale/Société, Paris, E.S.F, 1998.

normale dans le processus de deuil révélé par les travaux de S. Freud et de son élève K. Abraham¹. La souffrance des enfants est, par conséquent, alimentée par leur perception des manifestations de ce déni : forte pression scolaire, refus de l'entrée en établissement, pas de reconnaissance positive de l'enfant par ses frères et sœurs, entretien de situations conflictuelles.

1.3 L'OFFRE DE SERVICE DE L'IME.

L'objectif général d'une orientation à l'IME Georges Loiseau est l'intégration en milieu de travail ordinaire ou adapté ainsi que l'acquisition de la plus large autonomie sociale possible : hébergement, transports, recherche d'emploi... Environ les deux tiers des jeunes sortant à 18 ans relèvent du travail adapté. Les autres sortent de l'IME vers le milieu de travail ordinaire, c'est à dire souvent pour des contrats précaires, des Contrats Emploi Solidarité, des contrats à durée déterminée. L'engagement de la famille est essentiel à cette étape.

Pour préparer cette intégration dans le monde du travail, les jeunes reçoivent une scolarité spécialisée et une formation professionnelle. Le niveau scolaire ne permettant pas l'obtention d'un CAP, la formation professionnelle n'est pas qualifiante mais permet l'apprentissage de techniques susceptibles d'être mises en œuvre dans certains métiers.

Toutes les actions menées auprès des enfants et adolescents tendent vers la socialisation, l'autonomie, les apprentissages scolaires puis techniques et professionnels, en insertion en milieu ordinaire chaque fois que c'est possible, en CLIS ou en SEGPA. L'accent est mis sur l'autonomie dans les déplacements, les achats, les démarches administratives. Ceci fait l'objet d'un ensemble d'activités tout au long du parcours de l'enfant dans lesquelles apprentissages et autonomie sociale sont intimement liés.

1.3.1 Une scolarisation permettant des parcours individualisés.

L'enseignement général est assuré par les 8 classes de l'Ecole Publique Spécialisée, intégrée dans l'IME. Le nombre important de classes (7) fonctionnant dans l'établissement permet d'effectuer les apprentissages scolaires dans une dimension

¹Freud a étudié les processus psychiques qui se déclenchent spontanément chez les sujets en deuil. Freud S. *Deuil et mélancolie*, 1915, in *Métapsychologie*, Paris, éd. Gallimard, 1968.

collective et socialisante mais permet aussi des parcours très individualisés, participant ainsi au projet individualisé de chaque élève.

Une CLIS implantée dans l'école du village complète ce projet scolaire en mettant l'accent sur l'intégration. Cette CLIS est placée sous l'autorité de la directrice de l'Ecole Spécialisée. Elle accueille à la fois des enfants orientés par la Commission Départementale d'Education Spéciale (CDES) vers l'I.M.E. et des enfants orientés par la Commission de Circonscription Préalémentaire et Elémentaire (CCPE) vers la CLIS. Selon une convention passée entre la commune, l'Education Nationale et l'ADAPEI, l'IME prend en charge le transport de tous les enfants de la classe ainsi que leur surveillance pendant le temps du repas sans qu'aucun financement particulier n'ait été obtenu pour cela. Lors de la création de la CLIS, la priorité a été donnée à la dimension novatrice du projet : rattachée à l'IME, la classe pouvait, non seulement profiter du soutien logistique de celui-ci, mais encore faciliter le passage de certains enfants vers un établissement médico-éducatif généralement refusé par leur famille.

Quand le niveau scolaire le permet, l'enfant est scolarisé en SEGPA dans un collège de Bourg en Bresse. Il reste alors interne à l'IME s'il nécessite une prise en charge éducative spécialisée.

1.3.2 La formation professionnelle.

A 14 ans, les adolescents entrent en formation professionnelle. Pendant les trois premières années, ils suivent une formation en atelier et restent scolarisés à mi-temps.

A partir de 15 ans, les adolescents suivent des stages auprès des personnels des services généraux de l'IME. A partir de 17 ans, les stages en entreprise occupent l'essentiel du temps de formation des jeunes qui sont alors dans leur dernière année à l'IME. Seuls continuent à être scolarisés ceux qui souhaitent passer un diplôme et ceux qui sont dans l'incapacité à partir en stage tout en ayant des capacités d'acquisitions scolaires.

1.3.3 L'internat spécialisé.

L'accueil en internat est l'occasion d'une séparation, parfois première, de l'enfant et de sa famille. Cette prise de distance favorise l'autonomisation de l'enfant. Vivant dans un groupe social plus large et où les liens affectifs sont moins prépondérants, il s'ouvre au monde et voit croître sa motivation à apprendre. L'alternance des séjours en famille et à l'internat permet à l'enfant d'entretenir les liens affectifs avec son milieu

d'origine tout en les symbolisant. De ce point de vue, la prise en charge en internat constitue un étayage favorisant les acquisitions, et ceci d'autant mieux que l'IME agit en complémentarité avec la famille.

Dans le cas de carences éducatives et affectives accompagnées parfois de maltraitance, le rôle d'étayage est d'autant plus nécessaire et s'accompagne d'un rôle de protection.

1.3.4 Une prise en charge médico-psychologique.

Les enfants et adolescents accueillis présentent, pour certains, des troubles associés à leur déficience. Ils relèvent alors du secteur médico-psychologique. Le suivi psychologique des enfants et les rééducations sont coordonnées par le psychiatre de l'établissement, et font intervenir psychologues, orthophoniste et kinésithérapeute.

Des soins sont réalisés en collaboration avec l'hôpital psychiatrique départemental lorsque des troubles de personnalité importants sont décelés chez certains enfants.

1.3.5 Un projet individuel partagé.

L'admission est le point de démarrage de la collaboration avec la famille de l'enfant. Le premier entretien des parents avec le directeur est l'occasion de jeter les bases d'une collaboration présentée comme nécessaire à la réussite des actions auprès de l'enfant. En effet, un enfant ne peut progresser que s'il se sent assuré de la confiance qu'ont ses parents vis à vis de l'IME. Celle-ci se bâtit grâce à une coopération continue. Dans ce but, ils sont invités, ainsi que leur enfant, aux réunions de synthèse. Dans ces réunions, parents et enfant sont acteurs du bilan et de l'élaboration du projet, au même titre que tous les autres intervenants : leur avis est souhaité et leur engagement sollicité.

Chaque enfant fait l'objet d'un Projet Pédagogique Educatif et Thérapeutique Individualisé qui s'élabore dès le processus d'admission. Il est ensuite étoffé et mis à jour lors des réunions de synthèses suivies d'un temps de rédaction où l'enfant est convié. Ceci nous permet de lui demander de s'engager dans le projet qui le concerne.

2 - LES LIENS ENTRE L'IME ET L'ASSOCIATION GESTIONNAIRE.

L'établissement fait partie de l'ensemble des équipements mis à la disposition des usagers déficients intellectuels du département par une association de parents d'envergure départementale. Etablissement ancien, il n'en est pas moins récent dans l'histoire de cette association.

2.1 L'ADAPEI DE L'AIN, ASSOCIATION DE PARENTS.

L'IME Georges Loiseau à Villereversure est géré par l'Association Départementale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés (ADAPEI) de l'Ain. Celle-ci est née en 1961 de la volonté de parents de trouver une solution adaptée aux difficultés rencontrées par leur enfant. Dès sa création, elle a eu une vocation départementale. Le premier établissement créé en 1962 fut un " centre médico-pédagogique ", situé à Bourg en Bresse. En 1963, puis en 1966, ont été créées des structures à Oyonnax et à Belley. A l'heure actuelle, l'ADAPEI de l'Ain gère 40 établissements et services, dont 4 IME, répartis sur les trois quarts du département

L'objet de l'Association est défini à l'article 3.3 de ses statuts comme suit : " *créer ou susciter la création de tous moyens d'éducation, de rééducation, d'adaptation, de mise au travail, d'insertion sociale, d'hébergement, d'organisation de loisirs [...] susceptibles de faciliter au maximum l'intégration des personnes handicapées mentales dans une vie normale.* " En avril 2001, le président a reprecisé les objectifs en les orientant sur la qualité du service rendu aux usagers.

L'ADAPEI de l'Ain est affiliée à l'Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés (UNAPEI). Cela lui permet de participer à une action de *lobbying*¹ auprès des gouvernements successifs et de coordonner ses actions dans une dimension nationale. Le mot d'ordre actuel de l'UNAPEI est la recherche de la dignité pour les personnes handicapées.

L'association aborde actuellement une profonde mutation. Les membres fondateurs se raréfient mais restent aux commandes. Le conseil d'administration peine à se renouveler. Un changement de position apparaît chez les nouveaux parents : ils se trouvent face à des structures existantes dont il demandent un travail répondant à leurs attentes. Ils se situent en clients. Les anciens s'étaient réunis pour créer des

établissement qui n'existaient pas ; leur préoccupation principale est toujours la création de nouvelles structures. En 1986, le président était devenu directeur général, poste nouvellement créé ; il le restera jusqu'en décembre 2000. Son successeur vient du secteur professionnel et a déjà occupé de hautes responsabilités dans le champ du médico-social.

2.2 L'IME GEORGES LOISEAU, ETABLISSEMENT PARTICULIER DE L'ADAPEI.

Une des caractéristiques essentielles de l'IME dans ses liens avec l'ADAPEI est de n'avoir pas été créé par l'Association : il n'est donc pas un enfant de l'ADAPEI – l'association évoque son premier enfant pour l'un d'eux – comme les trois autres IME qu'elle gère.

Une autre est qu'il accueille une population différente de sa clientèle habituelle, moins handicapée. De ce fait, il me revient de faire vivre cette identité particulière, non seulement auprès de l'association mais auprès de mes collègues. De nombreuses incompréhensions découlent de cette situation. Elles concernent, la plupart du temps, des regards différents sur protection et autonomisation.

Cela a été l'objet de tensions entre la direction générale et l'établissement. Lorsqu'une famille se plaint auprès du directeur général d'une difficulté avec l'IME, elle trouve facilement écho à ses préoccupations du fait de la position de parent de celui-ci, position de fait et revendiquée par lui.

3 - UNE ORGANISATION EN EVOLUTION POUR REpondre AUX BESOINS DES ENFANTS.

Un établissement médico-social est destiné à répondre à des besoins définis concernant une population. Au fil du temps, les uns comme l'autre ont évolué. Pour comprendre le fonctionnement de l'IME et étudier les changements qui le concernent, il est nécessaire de le considérer dans une dynamique

¹Lobbying : Action d'un groupe de pression. *Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française*, Paris, Ed. Le Robert, 1985.

3.1 UNE ORGANISATION HERITEE DE L'HISTOIRE.

L'IME Georges Loiseau est issu d'un préventorium créé dans les années 1930. Il porte le nom de son fondateur, ancien maire de Bourg en Bresse et président du Comité Départemental de l'Ain pour la lutte contre la Tuberculose et la Protection de la Santé Publique. Destiné à accueillir des enfants présentant un risque avéré de tuberculose, il recrutait principalement dans les centres des grandes villes, très insalubres à l'époque. Le principe de prévention de l'apparition de la maladie consistait à sortir les enfants des villes pour les faire séjourner pendant plusieurs mois " au bon air ". Le préventorium était donc un établissement sanitaire qui devait maintenir la scolarisation des enfants et les héberger. Il possédait par conséquent une école intégrée et un internat. Le recrutement était régional et parfois national.

Bombardé pendant la guerre, son activité s'arrêta de 1944 à 1952. La Mutualité Sociale Agricole (MSA) en reprit la gestion à la libération, le Comité se trouvant dans l'impossibilité de financer la reconstruction des bâtiments. Dans les années 1960, la clientèle ayant disparu grâce à la généralisation du BCG, la MSA se trouva dans l'obligation de reconvertir ce préventorium. Celui-ci devint donc en 1968 Institut Médico-Pédagogique (IMP). Le nouvel agrément prévoyait la reconversion en établissement pour enfants *débiles moyens*, conformément à l'article 1° de l'annexe XXIV au décret du 9 mars 1956.

Une section préventorium subsista pendant 18 mois jusqu'à un nouvel agrément en octobre 1969 pour 66 garçons et 36 filles de 6 à 14 ans. La nouvelle définition des usagers permettait un montage similaire car ceux-ci étaient à même de faire des acquisitions scolaires, à condition qu'elles soient dispensées par une école spécialisée.

La direction de l'établissement était assurée officiellement par un directeur administratif dont le bureau se trouvait au siège social de la MSA. L'intendant et le directeur d'école partageaient le pouvoir de fait. Mon prédécesseur, arrivé en 1979, fut le premier directeur de formation médico-sociale.

L'année suivant sa prise de fonctions, débuta la prise en charge des adolescents avec la création d'une section de Formation Professionnelle selon une montée en charge progressive et réservée aux jeunes filles. Un nouvel agrément prévoyait une section IMP mixte pour 66 enfants et une section IMPro pour 24 jeunes filles de 12 à 18 ans.

Les difficultés de gestion se multiplièrent et se traduisirent par une dégradation des bâtiments et de la trésorerie. Des salariés de l'époque se souviennent encore de l'époque où les salaires tardaient à être versés. En 1986, la reprise de l'établissement par l'ADAPEI de l'Ain fut la dernière étape du passage de l'IME du champ sanitaire au champ médico-social.

En 1994, un nouvel agrément confirma la conformité de l'établissement aux normes de l'annexe XXIV et créa 6 places en semi-internat, s'ajoutant aux 90 places en internat existantes.

En 1997, année de ma prise de fonctions, la mixité fut introduite à la section de Formation Professionnelle.

Des traces de ce parcours persistent dans l'identité actuelle de l'IME :

- l'accueil en internat est largement majoritaire et loin des préconisations de l'Annexe XXIV qui prévoit un accueil de proximité pour réduire les placements en internat aux nécessités éducatives et thérapeutiques : 90 places en internat et 6 places en semi-internat,
- la scolarisation des enfants est assurée principalement en interne par des enseignants de l'Education Nationale, particularité que je dois faire vivre auprès d'une association qui, jusqu'à ces toutes dernières années, en refusait le principe,
- la zone de recrutement des élèves reste départementale, en contradiction avec la nécessité de proximité développée par l'annexe XXIV.
- le passage à la mixité de la section de Formation Professionnelle s'ajoutant à la forte augmentation de l'âge des élèves a provoqué un sentiment de remise en cause de l'identité de l'IME. Ceci, d'autant plus que ces dernières évolutions ont été concomitantes à mon installation à la direction de l'établissement.

Le changement fait donc partie intégrale de l'histoire de l'IME. Pour autant, le personnel est plutôt en recherche de stabilité, craignant l'inconnu auquel l'exposeraient des nouvelles évolutions.

3.2 L'ORGANISATION DE L'IME EN 1997, A MON ARRIVEE DANS L'ETABLISSEMENT.

L'histoire de l'établissement ne faisant pas de pause, il me faut cependant en respecter une pour me permettre de présenter une vue d'ensemble de l'IME. La situer au moment de ma prise de fonctions me paraît un bon moyen d'y parvenir, car c'est le moment où j'ai découvert l'IME dans sa globalité, n'ayant qu'une faible connaissance de son passé. Je décrirai, en premier lieu, les différents secteurs avant de montrer comment ils étaient coordonnés.

3.2.1 Cinq services se répartissent les tâches :

Le service éducatif, appelé couramment *l'internat*, est pourvu de 17 postes éducatifs et encadré par l'éducatrice chef qui vient d'être nommée directrice adjointe par mon prédécesseur. C'est un poste qui n'existait pas précédemment, qu'elle n'a pas sollicité et qui ne sera autorisé au budget qu'en 1999. Ma nouvelle adjointe, que je vais devoir installer dans ses fonctions, est une ancienne éducatrice de l'équipe. Elle encadre ses ex-collègues depuis 15 ans. Ce service accueille internes et semi-internes en dehors des temps de classe et d'atelier. Les semi-internes sont répartis sur les différents groupes. Il n'existe pas de semi-internat identifié comme tel.

L'école spécialisée intégrée comporte 8 classes et est dirigée par la directrice d'école, nommée par l'Inspecteur d'Académie. J'ai donc avec elle et avec les enseignants des liens fonctionnels non hiérarchiques. Cette personne, présente depuis cinq ans à ce poste, était candidate à la direction de l'IME et elle reproche vivement au directeur général de l'avoir laissée sans réponse. Dès mon arrivée je perçois son attitude dominante dans tous ses rapports avec les autres membres de la direction. Plus tard celle-ci se confirma dans ce que je perçus comme une recherche d'hégémonie sur tous les services. Le deuil de l'échec dans la démarche d'accès à la direction de l'établissement ne s'est toujours pas réalisé à l'heure actuelle.

Le service de formation professionnelle occupe trois conseillères en économie familiale et sociale et un éducateur technique spécialisé, tous à temps partiel. Il s'apprête à vivre une profonde mutation. C'est encore un petit service qui ne formait jusque là que des jeunes filles à la cuisine, au ménage et à l'entretien de locaux et du linge. L'arrivée de l'éducateur technique, en provenance de l'internat, introduit une présence masculine et un autre type de formation de base. Les "conseillères", comme on les appelle, se sentent menacées dans leur identité.

Développé peu à peu selon une montée progressive de l'âge des élèves, ce service ne comporte pas d'encadrement spécifique. La directrice adjointe et la directrice d'école en partagent la responsabilité et l'animation. Ceci représente une situation à haut risque, nécessitant une parfaite harmonie entre mes deux collaboratrices. Ajouté à la menace précédemment évoquée, ce facteur ne tardera pas à montrer la faiblesse du montage.

Le service médico-psychologique est placé sous la responsabilité du psychiatre. En plus des activités liées à sa fonction, il coordonne les soins et rééducations prodigués par les psychologues, l'orthophoniste, le kinésithérapeute et les infirmières. Ces dernières assurent le lien entre le médecin généraliste et le psychiatre. Les deux psychologues se partagent les psychothérapies individuelles et l'évaluation psychométrique des enfants. Une tentative de soutien aux équipes, à la demande de mon prédécesseur, s'est soldée par un échec imputé aux difficultés de la psychologue en question à assumer ce rôle.

Les services administratifs et généraux, comprenant les surveillants de nuit, sont sous la responsabilité de l'économe. Celui-ci a également posé sa candidature au poste que j'occupe. Il déplore aussi l'absence de réponse du directeur général mais n'en fait pas un combat. Depuis 11 ans dans l'établissement, il a une connaissance de tous ses rouages et exerce son pouvoir dans tous les domaines. Les services généraux ont souffert dans leur histoire de nombreux redéploiements et sont inquiets de ceux qui pourraient se présenter à nouveau. Ils participent à la formation professionnelle en accueillant des élèves en stage auprès d'eux.

3.2.2 Une coordination des services à plusieurs niveaux.

Au niveau des cadres, la réunion de direction permet une rencontre régulière du directeur avec son adjointe, la directrice d'école et l'économe. Le psychiatre, bien qu'étant chef de service, n'y participe qu'occasionnellement, son temps étant réservé principalement à la prise en charge des enfants et aux rencontres avec les familles. Cette réunion a lieu, à mon arrivée, irrégulièrement, environ une fois par mois.

Tous les services n'étant pas représentés dans cette réunion, existe une réunion dite de coordination plus large. Celle-ci a lieu toutes les trois semaines. Elle permet l'expression de tous les services et la transmission des informations et décision de même. Des services sont représentés par leur supérieur hiérarchique : l'école, le service éducatif, le service médico-psychologique et les services généraux. La formation

professionnelle est représentée par une conseillère. Le service médico-psychologique est sur-représenté puisque, en sus du psychiatre sont présentes une infirmière et une psychologue. Il n'y a pas d'ordre du jour. Mon prédécesseur me l'a présentée comme une réunion de *brainstorming*. Pour ma part je préfère établir un ordre du jour en début de réunion afin d'avoir une idée globale des points à traiter et ainsi mieux piloter les débats.

Au niveau du terrain, l'essentiel de la coordination s'articule autour de l'enfant et de son projet individualisé. Le moment fort est la réunion de synthèse où sont présents tous les acteurs concernés par l'enfant, ainsi que l'enfant lui-même et ses parents. Cette réunion se déroule comme suit : à partir d'une synthèse des observations sur l'enfant sont définis les objectifs opérationnels et les moyens correspondants qui permettront à celui-ci de progresser. Au cours de cette réunion nous recherchons l'adhésion de la famille de l'enfant, meilleur gage de cohérence du projet.

Avant la réunion de synthèse, si le besoin d'harmoniser les positions de chacun se fait sentir, a lieu une réunion " point sur..." qui est une sorte de pré-synthèse d'où sont absents l'enfant, le directeur et les parents.

Après la synthèse, a lieu, dans la quinzaine qui suit, la réunion de projet individualisé. Elle reprend les éléments essentiels de la synthèse, s'attachant principalement à la définition d'objectifs et de moyens. L'enfant, en présence de son éducateur, de son ou ses enseignants et des responsables éducatifs et pédagogiques, est invité à s'engager à participer à son projet.

3.3 DES PARCOURS D'USAGERS IMPREGNES D'UNE CULTURE DE REORIENTATIONS.

Lors de son admission, nous élaborons pour l'enfant un projet personnalisé qui prépare son parcours à l'IME. Celui-ci peut se trouver interrompu avant l'âge de fin de formation pour plusieurs raisons :

- Jusqu'en 1997, les enfants accueillis ne correspondent pas tous à l'agrément de l'établissement ; ils sont admis en majorité à l'âge de 7 ou 8 ans. De ce fait, l'IME peut fournir une réponse favorable aux résistances des familles à l'entrée de leur enfant dans le secteur médico-éducatif. En effet, la procédure d'admission envisage de proposer un parcours de quelques années à des enfants dont on peut déjà penser qu'ils ne seraient pas à même de suivre la formation professionnelle.

- D'autre part certains enfants ne progressent pas aussi bien qu'on avait pu le prévoir. Avançant en âge, ils se trouvent en décalage avec les autres élèves.
- Enfin, la coexistence d'un IMP mixte et d'un IMPro. pour jeunes filles provoque la réorientation entre 12 et 13 ans de tous les garçons vers un IMPro. pour garçons situé à Hauteville, au sud-est du département.

Dans les deux premiers cas, la solution est de réorienter les enfants vers un IME pour déficients intellectuels moyens et profonds. Pendant le séjour de l'enfant, une partie importante du travail avec les parents est de leur faire accepter l'idée que leur enfant est plus en difficulté qu'ils ne se l'avouent et qu'il nécessite une progression moins exigeante et à plus long terme qu'à l'IME Georges Loiseau, dont l'agrément ne va que jusqu'à 18 ans. Il s'agit d'un accompagnement au travail de deuil de l'enfant idéal visant à modifier l'équilibre entre l'enfant et sa famille et permettre ainsi une progression des uns et des autres.

Ces trois causes de départ prématuré m'ont fait apparaître l'idée même de réorientation comme faisant partie intégrante de la pratique institutionnelle. Mais cette pratique ne pouvait-elle pas dériver vers une logique d'exclusion ?

La sortie de ces enfants était compensée par des admissions à 12 ans de jeunes filles en provenance d'un IMP mixte n'accueillant les enfants que jusqu'à 12 ans. Mais l'effet d'engorgement des autres IME du fait de l'application de l'amendement " Creton " ¹¹ a provoqué une difficulté importante de réorientation. Nous voyons actuellement grandir ces adolescents qui se trouvent en grande difficulté et se réfugient parfois dans des positions de repli.

Les autres adolescentes bénéficient d'une formation professionnelle unique. Il s'agit d'une formation polyvalente pouvant déboucher sur des emplois d'agents de service en collectivité. Destinée exclusivement à des jeunes filles, la formation s'articule autour d'activités de nettoyage de locaux, d'entretien du linge et de cuisine. Dans cette logique, mon prédécesseur a créé en 1991 un Atelier Protégé dont l'activité est le

¹¹ Amendement à la loi 75-535, lui ajoutant son article 22, adopté le 13/01/1989, pour répondre à la demande des associations de parents. Celles-ci pressaient le gouvernement de trouver une solution d'urgence pour mettre fin au retour des jeunes adultes déficients intellectuels dans leur famille à la sortie des IME. L'urgence était due au fait qu'il manquait un nombre important de places dans des structures de travail et d'hébergement pour adultes. L'amendement Creton créa l'obligation de maintenir dans les établissements pour enfants les jeunes adultes ne pouvant pas être orientés vers un établissement adapté. Rapidement, un engorgement des IME s'ensuivit qui réduisit fortement les possibilités d'admission des enfants. Cette situation persiste actuellement, malgré les efforts faits pour créer des places pour adultes.

nettoyage de locaux. Il était destiné à fournir un éventuel débouché ainsi qu'un terrain de stage aux élèves de l'IME.

Ces aléas de parcours des enfants font apparaître nettement le défaut de schéma départemental. En effet, trois établissements se répartissent les enfants et adolescents déficients intellectuels légers dans le département.

- un IMP mixte pour enfants de 6 à 12 ans,
- un IMPro. pour garçons de 12 à 20 ans,
- et l'IME Georges Loiseau mixte de 6 à 12 ans et pour jeunes filles de 12 à 18 ans.

De ce manque de coordination, résulte l'obligation de recruter sur l'ensemble du département, notamment pour les jeunes filles pour lesquelles n'existe pas d'autre alternative.

3.4 L'EXTENSION DE LA MIXITE.

En 1997, mon prédécesseur me présente le passage à la mixité de l'IMPro. sous l'angle de la formation professionnelle. Une nouvelle filière est prévue qui se développera peu à peu suivant la montée d'une classe d'âge par an. Ceci à l'aide du redéploiement à mi-temps d'un ouvrier d'entretien. Un éducateur spécialisé possédant un CAP de menuisier et animant un atelier bois sur des temps d'internat et d'enseignement complètera l'équipe. Les techniques enseignées seront en rapport avec l'environnement : entretien d'espaces verts, floriculture, taille de haies, élagage de chemins communaux. Les ateliers sont à récupérer sur des locaux désaffectés ou à réaffecter.

La question de l'adaptation de l'internat à cette nouvelle donne semble réglée. Je ne tarderai pas à m'apercevoir qu'aucune action de formation n'a été entreprise en vue de cette évolution pourtant prévue dès le renouvellement de l'agrément en 1994. Le manque de préparation m'est confirmé par mon adjointe. Quant aux locaux d'hébergement, ceux qui ont été rénovés ces dernières années, s'ils permettent un accueil confortable et vaste, ils ne sont pas adaptés à l'hébergement de groupes mixtes d'adolescents. Fort heureusement, il reste un bâtiment non rénové dans lequel se trouvent deux groupes. J'annonce lors de ma prise de fonctions que priorité sera donnée à la rénovation de ce bâtiment pour lequel devront être étudiées les conditions d'accueil de groupes mixtes.

4 - UNE INSUFFISANTE HARMONISATION DES COMPETENCES : LE POINT FAIBLE DE L'I.M.E.

Dès mon arrivée à la tête de l'établissement, j'ai perçu des tensions qui venaient de façon récurrente mettre un frein au bon déroulement des actions en direction des usagers. Y remédier est devenu une préoccupation permanente. Dans une période de changement, il n'est pas concevable de négliger ces tensions. Je vais tenter d'en cerner l'essentiel avant d'en étudier les causes dans la seconde partie.

La multiplicité des compétences agissant pour le compte des enfants est, pour partie, héritée de l'histoire. A l'époque du préventorium, les enfants accueillis n'avaient pas plus de difficultés scolaires que la moyenne. Le système de prévention les ayant retirés de leur milieu habituel, le principe était établi qu'il fallait mettre à leur disposition une école à l'intérieur de l'établissement pour ne pas les pénaliser dans leurs acquisitions. Ceci permettait de maintenir la progression scolaire tout en satisfaisant aux mesures d'isolement liées à la prévention de la tuberculose.

4.1 FORCES ET FAIBLESSES D'UNE EQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE.

Lors de la transformation du préventorium en I.M.P., le choix fut fait d'accueillir une population qui pouvait bénéficier de ce bipôle scolarisation-hébergement. Ce souci de maintien de la structure conduisit à l'accueil d'enfants débiles légers. Plus récemment, l'ouverture de la section de formation professionnelle impliqua l'arrivée d'un nouveau type de compétences : les éducateurs techniques, recrutés jusqu'en 1997 parmi les conseillères en économie familiale et sociale.

Cette multiplicité d'approches du développement de l'enfant est, à n'en pas douter, une grande richesse. De même qu'une famille ne pourvoit pas à tous les domaines de l'éducation d'un enfant, l'équipe éducative agit en complément de l'école spécialisée et de la formation professionnelle. Mais, si les parents ne contestent généralement pas les exigences de l'école et admettent son influence sur la vie familiale, la chose n'est pas si aisée pour l'équipe éducative. Nombreux sont les accrochages entre éducateurs et enseignants, toujours reflets d'une concurrence entre les projets de chaque équipe. La plupart des tensions qui ont cours dans l'établissement se cristallisent sur des chocs entre les différentes équipes à propos de visions différentes sur les priorités à donner : devoirs, préparation à un examen, sortie scolaire, préparation du Carnaval, exercice de la citoyenneté...

Une tension permanente existe donc entre les différentes équipes. Elle est à la fois source de richesse, car elle évite la stagnation, mais elle est aussi dispendieuse en terme d'énergie. Je ne perçois pas, en effet, dans cet établissement, de symptômes liés à ce qu'on appelle le phénomène d'usure, source de tant de préoccupation actuellement à l'approche de la fin de carrière du gros des troupes de ce secteur. Le dynamisme des enfants et la nécessité de vive réactivité face aux troubles du comportement qu'ils présentent y participe certainement pour une bonne part. Par contre, l'énergie mobilisée par l'entretien des tensions l'est au détriment de la qualité de la prise en charge.

Force est donc pour le directeur de chercher en permanence à préserver une harmonie dans le fonctionnement de l'établissement constitué de ces entités aux identités si affirmées. Mission impossible ? Certes non si je m'en réfère à la situation d'un orchestre, qui réunit aussi un ensemble d'acteurs très variés sous la conduite de son chef. Dois-je pour autant avoir les qualités d'un chef d'orchestre pour réussir à entretenir l'harmonie entre les équipes de l'I.M.E. ? Je n'oserais y prétendre. Mais cette vision du management peut me servir de ligne directrice, me permettant de mettre en œuvre des représentations qui, sans *être* la réalité, offrent un moyen de l'appréhender. Identifier les compétences, reconnaître leur performance, les inciter à s'écouter les uns les autres dans la recherche d'un but commun clairement défini, tel me semble un des rôles essentiels du directeur dans sa recherche de la qualité du service que l'établissement peut rendre à chacun des enfants.

4.2 COORDINATION ET DELEGATION.

Pour parvenir à ce but, je me dois d'assurer la coordination, c'est à dire la participation à un ordre commun, de l'ensemble des acteurs de l'I.M.E. Il ne s'agit pas, pour paraphraser Antoine de Saint-Exupéry, que les différentes équipes se regardent les unes les autres, mais qu'elles regardent ensemble dans la même direction. Ce qui implique que cette dernière soit définie et que les acteurs soient mobilisés dans la recherche d'un but commun dépassant celui qu'ils pourraient s'être fixés.

Il ne s'agit pas pour le directeur d'être à l'origine de toutes les actions de l'établissement mais de s'assurer en permanence que celles-ci concourent à l'aboutissement du projet. Pour y parvenir, doit-il être tenu au courant de tous les faits et gestes de ses collaborateurs ? Non seulement ce n'est pas souhaitable mais c'est simplement impossible : comment pourrait-il bénéficier d'assez de recul pour avoir une vue d'ensemble de l'établissement ? Comment pourrait-il garder du temps pour la

réflexion et pour l'entretien de l'ouverture de celui-ci sur le monde extérieur ? Par ailleurs, ne serait-il pas perçu comme un persécuteur ?

C'est ici qu'intervient la question de la délégation. Je considère qu'il me serait impossible de diriger l'I.M.E. si je n'entretenais pas un réseau fourni de délégations. Chacun des membres de l'équipe de direction bénéficie d'une large autonomie de décision. La difficulté survient lorsque le manque d'information se fait sentir. C'est pourquoi je veille à la régularité des réunions de direction et de coordination. Nous verrons plus loin les conséquences d'un manque de contrôle lié à une raréfaction de ces instances de coordination et d'information. Seuls des rapports de confiance établis sur des bases clairement définies peuvent me permettre de m'assurer que l'établissement fonctionne et que ses actions soient coordonnées. Coordination et délégations sont donc intimement liées dans la recherche de la qualité du service rendu.



L'IME Georges Loiseau est en somme un établissement dont l'organisation est en accord avec les besoins de la population qu'il accueille. On y voit progresser les enfants et adolescents, tant dans leurs acquisitions scolaires et professionnelles, que dans leur intégration des normes sociales. Tout ceci n'est pas homogène, bien sûr, mais qui pourrait l'imaginer ?

L'image de l'IME à l'extérieur est positive : je peux le constater à la CDES ou dans mes contacts avec la DDASS. Nous n'avons eu aucune difficulté à recruter des éducateurs spécialisés dans le cadre des embauches compensatoires à la Réduction du Temps de Travail, ce qui n'a pas été le cas partout, loin s'en faut, et ceci malgré notre situation rurale.

Pourtant, des tensions se manifestent de façon récurrente entre les différents secteurs et nuisent au bon fonctionnement. Dans une période où des changements sont à opérer ou à prévoir, cet état de tension représente un écueil. Considérant qu'une harmonisation de l'exercice des compétences de chacun est un préalable à une démarche de changement, il me faut examiner les causes de ces tensions et les conditions nécessaires à la mise en harmonie, avant de définir une stratégie de mise en œuvre du changement. Ce sera l'objet de la seconde partie.

DEUXIEME PARTIE

**PREPARER LES CONDITIONS PREALABLES AU
CHANGEMENT, EN ABAISSANT LES TENSIONS PAR LA
RECHERCHE DE L'HARMONIE.**

Pour préparer une politique de changement en réponse à l'évolution de la population accueillie comme à celle des politiques sociales, il est nécessaire de travailler à la recherche d'une harmonie des actions de chacun.

Différentes évolutions du contexte dans lequel se situe l'établissement ont des répercussions directes sur son fonctionnement. Ce ne sont certes pas les premières dans son histoire, mais l'évocation de ces changements déclenche un sentiment d'incertitude dans le personnel qui, par réaction de défense, accuse le directeur de déstabiliser l'organisation. Il est donc nécessaire d'avoir une approche stratégique pour permettre aux différents acteurs d'aborder positivement ces évolutions. La première phase de cette approche est la détermination des enjeux en se centrant sur ce qu'il y a à gagner et à perdre avant de prendre les décisions qui s'imposeront.

1 - LA QUESTION DU CHANGEMENT A L'IME.

Traiter du changement à conduire dans l'établissement exige de passer par une exploration de la notion même de changement ; ceci d'autant plus que le terme est courant et utilisé dans tous les domaines, que ce soit ceux de la vie courante ou ceux de la science.

1.1 LE CHANGEMENT, UNE NOTION UNIVERSELLE.

Le mot représente la forme substantive du verbe *changer*. Il est apparu sous la forme *changier*, à la fin du XII^{ème} siècle, et provenait lui-même du bas latin *cambiare*. Il désigne le fait de changer et s'applique à tout domaine : il est utilisé aussi bien par la science physique que la musique ou les sciences sociales. Pour ces dernières, il

désigne “ l'état de ce qui évolue, se modifie, ne reste pas identique ”¹. Le changement fait partie intégrante de la vie. Celle de l'être humain en est jalonnée, de l'état d'enfant à celui d'adulte puis de vieillard. La société se trouve elle-même en changement permanent, que ce soit dans son organisation politique ou dans l'évolution des mœurs et des modes.

Ce fut le premier objet d'étude de la sociologie naissante au XIXème siècle. Auguste Comte² définit la *loi des trois états* comme loi générale du développement de la pensée. Il postule que l'esprit humain, dans son acquisition de la connaissance, passe nécessairement par trois états successifs, lesquels sont, non seulement différents mais opposés : “Par la nature même de l'esprit humain, chaque branche de nos connaissances est nécessairement assujettie dans sa marche à passer successivement par trois états théoriques différents : l'état théologique ou fictif ; l'état métaphysique ou abstrait ; enfin, l'état scientifique ou positif ”³. Herbert Spencer⁴, lui, recherche une loi générale qui régirait la dynamique des sociétés humaines. Il propose la loi de complexité croissante qui se traduit, notamment, par une adaptation de plus en plus précise des fonctions mentales aux conditions changeantes du milieu. Ces premières tentatives de réduire à une expression unique les lois du changement se heurtèrent ensuite au doute lorsque les moyens d'analyse se développèrent.

Pourtant, aussi naturel qu'il soit, le changement suscite des résistances chez les humains qui préfèrent généralement la stabilité tout en appréciant la nouveauté. Ceci nous laisse entrevoir que les résistances au changement ne sont pas une fatalité inéluctable car il existe chez les plus résistants une part d'attrait pour ce qui est nouveau. De ce fait, la résistance est parfois positive, devenant alors un levier mobilisable dans une démarche de changement.

Selon une approche systémique dont je développerai les bases plus loin⁵, on peut considérer que la résistance au changement est une réaction naturelle d'un système visant au maintien de l'état antérieur. Il s'agirait donc d'une action au service de

¹ *Petit Robert, op.cit.*

² Auguste COMTE, (1798-1857), philosophe français, précurseur de la sociologie scientifique. Il a développé ses théories, principalement dans son *Cours de philosophie positive*.

³ Comte A., *Système de politique positive*, t.4, appendice, p.77, cité par *Encyclopaedia Universalis*. Encyclopaedia Universalis France, S.A. 1992.

⁴ Herbert SPENCER, (1820-1903), philosophe anglais, promoteur d'une théorie philosophique influencée par Darwin : *l'évolutionnisme*.

⁵ cf. deuxième partie, paragraphe 3.1.

sa sauvegarde lorsqu'il se trouve confronté à des variations qui risquent de l'ébranler. Les résistances au changement ne doivent donc pas être considérées comme un dysfonctionnement. Le manager éclairé aura par conséquent le soin de tolérer qu'elles se fassent jour, plutôt que de les laisser couvrir au risque que de provoquer une explosion. Viendra ensuite la question du traitement des résistances.

Il faudra d'abord, lorsque l'on y est confronté, bien chercher à cerner les raisons qui expliquent les résistances. Ce sera l'occasion de développer les échanges avec les personnels concernés, qui permettront de recueillir leur avis, car le directeur n'est pas le seul acteur du changement. Chaque acteur doit y avoir sa part comme l'écrivent Crozier et Friedberg, considérant le changement d'un point de vue systémique : " Pour qu'il y ait changement, il faut que tout un système d'action se transforme, c'est à dire que les hommes doivent mettre en pratique de nouveaux rapports humains, de nouvelles formes de contrôle social. " ¹. Pour introduire tout changement à l'IME, je dois donc veiller à associer rapidement mes collaborateurs à ma réflexion. Négliger ce point ne pourrait que provoquer une montée de boucliers.

La mise en œuvre du processus de changement a fait l'objet d'une étude approfondie de la part de Kurt Lewin. Considérant, lui aussi, que le changement doit être porté par le groupe, il imagine que des forces contraires s'opposent. Par ce qu'il nomme l'analyse des vecteurs, il les distingue en forces favorables et forces antagonistes qui tendent à s'équilibrer. Le manager peut jouer sur cet équilibre en augmentant les forces favorables ou en diminuant les forces antagonistes. Un nouvel équilibre naîtra qui découlera de sa stratégie ². K. Lewin nomme cette analyse la *décrystallisation*.

Celle-ci effectuée va permettre le *déplacement* qui représente la transition de l'état ancien à l'état nouveau. Le directeur doit, pendant cette phase, veiller à la clarté de la définition des objectifs, à l'entretien d'une communication soutenue et à garder fermement le cap.

La dernière étape du processus de changement, selon K.Lewin, est la *crystallisation*, c'est à dire la fixation d'un nouvel équilibre. C'est le moment où il faut faire attention à ce que le changement produit soit bien celui qui était prévu. C'est aussi celui où il faut évaluer les capacités d'adaptation des collaborateurs et les récompenser ou

¹Crozier M et Friedberg E, *L'acteur et le système*, Paris, Ed. du Seuil, 1977, p.332.

²Lewin K, *Décisions de groupe et changement social*, in Lévy A, *Psychologie Sociale*, t.2, Paris, Dunod, 1965.

les sanctionner. Ceci doit permettre de voir se renforcer les comportements souhaités et diminuer ceux que l'on souhaite voir disparaître.

Il est temps maintenant d'examiner comment se situe la problématique du changement à l'IME. Comme je l'ai évoqué en première partie, il existe un sentiment lié à l'histoire selon lequel le changement n'est nécessaire que pour la survie. Je dois donc faire passer l'idée qu'il peut y avoir changement sans qu'il y ait rupture. De même, il faut transmettre qu'au delà des changements imposés existent des changements souhaités. Faire progresser l'IME dépasse la simple mise en conformité ; c'est aussi une recherche d'amélioration de la qualité.

1.2 DES CONDITIONS DE MIXITE EN EVOLUTION.

Tout au long de l'histoire de l'établissement, tout au moins depuis sa transformation en IME, la mixité des enfants accueillis a évolué. Si l'IME a toujours reçu garçons et filles jusqu'à 14 ans, la création de l'IMPro en 1979 ne concernait que des jeunes filles. C'est lors du renouvellement de l'agrément dans le cadre de l'annexe XXIV, en 1994, qu'a été prévue la mixité de la section adolescents. Mais celle-ci n'a été réellement mise en œuvre que lors de ma prise de fonctions en septembre 1997.

Des travaux de réhabilitation d'un bâtiment consacré à l'hébergement étant nécessaires, les contraintes de la mixité ont pu y être intégrées. Dans l'élaboration du projet avec l'architecte, j'ai pu obtenir qu'il y ait une séparation importante entre chambres et sanitaires des filles et chambres et sanitaires des garçons. La réhabilitation concernant deux groupes de vie occupant deux niveaux, chaque groupe a été organisé en duplex. Ainsi, dans les activités de jour, les locaux sont mixtes et répartis sur deux étages, alors que, la nuit, garçons et filles dorment à des niveaux différents, ce qui facilite la surveillance de nuit.

Cependant, les locaux déjà remis aux normes présentent encore des difficultés importantes pour accueillir des groupes mixtes : une seule salle de bains par groupe, manque de distance entre chambres de garçons et chambres de filles... La question de la sécurité des internes du point de vue de la mixité est une préoccupation permanente des éducateurs et des surveillants de nuit.

Mais une question plus difficile à maîtriser est celle des modifications du travail des éducateurs. Peut-on contrôler les relations entre garçons et filles de la même façon à tous âges ? Quelles références existent-elles pour la formulation des interdits se

rapportant à la mixité ? Les tendances conflictuelles de l'adolescence s'expriment-elles de façon semblable ?

Ces questions ne s'étaient pas concrétisées dans des actions de formation. Ce fut donc une priorité définie lors des plans de formation de 1998 et 1999. Mais je ne rencontrai pas le succès espéré. Je me suis rendu compte plus tard que ce que j'avais imaginé comme problématique ne l'était pas tant que cela. Par contre, une préoccupation se développa dans l'équipe éducative et chez les enseignants : comment faire face à la croissance rapide des problématiques adolescentes due à l'augmentation de l'âge des élèves ?

1.3 UNE FORTE CONTRAINTE AUX CONSEQUENCES MULTIPLES : L'AUGMENTATION DE L'AGE A L'ADMISSION.

Comme je l'ai mentionné dans la première partie¹, l'augmentation de l'âge à l'admission depuis 1995 s'est produite rapidement sans être anticipée. Cela a donc bousculé profondément le profil de la population accueillie. L'âge moyen des élèves est passé de 12,8 ans en 1995 à 14,8 en 1999 date depuis laquelle le chiffre est resté stable². A quelques exceptions près, tous nos élèves sont désormais des préadolescents ou des adolescents. Cette évolution a eu nécessairement d'importantes répercussions sur le fonctionnement de l'établissement. Les principales sont la perte d'une souplesse de décision au moment de l'admission, la transformation de fait de l'IME en IMPro et ses conséquences sur les nécessités d'adaptation du personnel.

1.3.1 Une souplesse se perd.

A mon arrivée à la tête de l'établissement, en 1997, l'IME est constitué, comme le prévoit l'annexe XXIV, de deux sections : l'une destinée aux enfants qui propose un enseignement général, l'autre destinée aux adolescents qui propose une formation professionnelle. La distinction entre ces deux sections se retrouve dans l'organisation de l'internat où coexistent des groupes de " petits " et des groupes d'adolescents.

Cette pluralité de structures permet des parcours individualisés pour les enfants. L'un des points essentiels est la possibilité d'accueil d'enfants dont on n'est pas absolument certain qu'ils pourront suivre une formation professionnelle. Cela concerne

¹ cf. paragraphe 1.2

² cf. annexe.

principalement des enfants pour lesquels les parents n'ont pas encore admis la réalité de leur handicap. Ceux-ci sont demandeurs d'une scolarité la plus normale possible et acceptent l'admission de leur enfant à l'IME du fait de la présence d'une école publique à l'intérieur de l'établissement. Un des premiers objectifs du travail avec eux sera de les accompagner dans ce travail de deuil de l'enfant idéal.

Cet enfant idéal est, pour le parent, une extension de lui-même. Il est conçu dans l'esprit en même temps que l'enfant réel qui n'apparaît, lui, que neuf mois plus tard. A la naissance de l'enfant, les parents voient l'enfant idéal confronté à l'enfant réel. Un processus de deuil s'engage alors au bénéfice du second. L'apparition du handicap vient perturber ce travail de deuil qui se trouve bloqué à sa première phase : le déni. Voilà comment on peut expliquer la fréquence de la difficulté de reconnaissance du handicap par les parents qui se manifeste principalement par ce qu'on peut appeler acharnement scolaire. L'évolution narcissique actuelle de notre société – dans laquelle le regard se porte plutôt sur soi même que sur le groupe social – fait ainsi que l'enfant idéal l'est de plus en plus, ce qui accentue la difficulté pour les enfants qui s'en trouvent d'autant plus piégés dans des conflits de loyauté vis à vis de leur système familial. Cette approche nous permet d'accompagner les familles de façon à les aider à reprendre le travail de deuil interrompu.

Pour ces enfants, l'IME offre une période d'observation à l'issue de laquelle une réorientation vers un établissement pour déficients intellectuels moyens et profonds pourra être envisagée. Mais cette possibilité est compromise par l'admission plus tardive : les enfants n'étant plus admis qu'entre 12 et 14 ans, nous sommes poussés à être plus stricts dans le choix des candidats. L'aide que nous pouvons apporter aux familles se réduit à une peau de chagrin, lors de la visite de pré-admission où nous les mettons devant la dure réalité, formulant un avis irrévocable sur les capacités d'apprentissage de leur enfant.

1.3.2 L'IME se transforme, de fait, en IMPro.

Le séjour des enfants, du fait de leur arrivée tardive, se trouve réduit dans sa durée. La sortie se faisant à 18 ans, les adolescents ne séjournent plus que 4 à 6 ans dans l'établissement. Nous perdons par conséquent le bénéfice d'une période d'observation qui nous paraissait essentielle. Elle permettait à l'enfant, à la fois de s'accoutumer peu à peu au travail manuel et d'avoir la capacité de choisir entre les deux filières professionnelles.

Pour les professionnels, c'était l'occasion de mesurer les potentialités de l'enfant. Au cas où celui-ci se montrait trop en difficulté, on pouvait envisager sa réorientation vers un autre établissement. C'est désormais pratiquement impossible, d'autant plus que les conséquences de l'amendement Creton réduisent fortement le nombre de places disponibles dans les IME pour déficients intellectuels moyens et profonds susceptibles de l'accueillir. Dans cette évolution, des enfants qui auraient dû être réorientés grandissent et se trouvent en décalage avec les exigences de la formation professionnelle. Faut-il maintenir notre façon de faire et nous entêter à solliciter des réorientations impossibles ? Ou bien ne devons-nous pas plutôt modifier notre organisation ? La question est d'importance. En effet, dans le premier cas, nous pratiquons de l'exclusion vis à vis des adolescents que nous sommes sensés intégrer. Dans le second, nous risquons de nous disperser et d'affaiblir notre capacité à faire progresser de façon satisfaisante la grande majorité des élèves. La tension entre une logique de structure et une logique de parcours de l'usager est là très sensible.

1.3.3 Une nécessaire adaptation du personnel.

L'augmentation de l'âge des élèves n'est pas sans incidence sur les conditions de travail. Jusqu'à aujourd'hui, les éducateurs avaient le choix entre l'exercice de leur métier auprès d'enfants ou d'adolescents. Ce n'est plus le cas actuellement : des difficultés apparaissent pour les personnes qui travaillent depuis toujours auprès d'un groupe de " petits ". Certaines ont du mal à se positionner vis à vis d'adolescents et s'en inquiètent, projetant leur anxiété sur la direction, l'accusant de faire le choix délibéré de ne plus accueillir de jeunes enfants. Je me rends compte que, pendant des années elles ont pu se protéger de cette difficulté en refusant l'éventualité de travailler auprès de groupes de " grands ". Même si a été évoqué le principe de pratiquer une rotation sur les groupes, certains y ont souscrit, mais d'autres ont pu y échapper. Faut-il relancer cette exigence d'une main plus ferme ? La solution me semble très risquée : il faut, en effet, pour travailler auprès d'adolescents, être à même de répondre de façon assurée à leurs problématiques. Pour cela, il est nécessaire d'en avoir une connaissance et de faire en sorte que les problèmes posés par les adolescents ne viennent pas fragiliser leurs éducateurs par manque de recul. Comment y parvenir ? Est-ce une question de management des équipes ? Est-ce une question de formation ? Que proposer à des personnes qui s'avèreraient dans l'impossibilité de s'adapter ?

L'école spécialisée intégrée dans l'établissement doit aussi s'adapter : quand les enfants arrivaient plus jeunes, c'était souvent au terme d'un parcours d'échec. Ils

avaient été exclus de l'école. Il fallait donc, en priorité, les réconcilier avec les apprentissages scolaires. Le contexte a changé : les différentes mesures d'intégration de l'Education Nationale¹ ont porté leurs fruits : les enfants qui se présentent à la porte de l'IME en ont, pour la plupart profité dans les CLIS ou grâce à des mesures d'intégration individuelles. Ils sont donc moins en échec mais plus âgés. La première adaptation à cette augmentation de l'âge des élèves s'est faite au profit des enseignants. En effet, la directrice d'école a fait valoir auprès de son inspectrice que, désormais les élèves ayant tous plus de 12 ans, les enseignants devaient être considérés comme enseignant en collège et non plus à l'école. De ce fait, ils ne devaient plus assurer que 24 heures de " présence élèves " au lieu de 27. C'est ainsi que l'IME a perdu 18 jours de classe qui ont dû être compensés par un accroissement de la présence de l'équipe éducative. Ceci, sans financement possible par le budget et au moment de la mise en place de la Réduction du Temps de Travail ! Cet épisode participa, naturellement, au renforcement des tensions au sein de l'établissement.

La seconde adaptation est le report d'une partie de la charge d'enseignement vers la formation professionnelle. En effet, jusqu'à 14 ans, un enfant est scolarisé à plein temps. Ensuite, il ne l'est plus qu'à mi-temps pendant 3 ans, puis plus du tout la dernière année. Faute d'adaptation, nous perdrons des postes d'enseignants. Sachant qu'il n'y a aucun espoir de création de nouveaux postes au budget, il faut trouver des solutions pour mobiliser les enseignants sur des tâches nouvelles à destination des adolescents.

1.4 UN SECTEUR EN FORT DEVELOPPEMENT : LA FORMATION PROFESSIONNELLE.

L'augmentation de l'âge des élèves s'est naturellement reportée sur le nombre de ceux-ci nécessitant une formation professionnelle. De 41 adolescents de 14 ans et plus en 1996, le nombre est passé à 72 pour la rentrée 2001. Dans le même temps, le nombre de garçons est passé de 0 à 30. Cette double progression a provoqué de profonds changements dans l'organisation.

¹La circulaire conjointe Affaires Sociales et Education Nationale du 28/01/1982 définit l'objectif d'intégration des enfants handicapés à l'école.

La loi d'orientation de l'éducation du 10/07/1989 prend en compte l'intégration des jeunes handicapés.

La circulaire E.N. du 6/9/1991 crée les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) à l'école élémentaire.

La circulaire E.N. du 17/5/1995 crée les Unités Pédagogiques d'Intégration au collège.

1.4.1 Création d'une nouvelle filière de formation professionnelle.

La formation dispensée jusqu'en 1997 était réservée aux jeunes filles. Elle préparait aux emplois ayant trait à l'entretien du linge et des locaux ainsi qu'à la cuisine et à l'économat. Décision fut prise de créer une nouvelle formation susceptible de mobiliser des garçons et de leur permettre d'accéder à de nouveaux emplois dans un secteur en développement. Dès lors on parla de filières de formation. Il en résulta une spécialisation rompant avec la philosophie généraliste qui précédait. Ajoutée à l'arrivée des garçons et à celle de personnel masculin, un sentiment de perte d'identité naquit chez les "conseillères" auxquelles je demandai du même coup de se faire appeler éducatrices techniques. Dès lors s'engagea un débat autour des objectifs de la formation professionnelle : fallait-il poursuivre dans la direction de la spécialisation ou bien fallait-il conserver une approche plus généraliste, sachant que nos élèves, dans leur grande majorité, n'ont pas accès à toutes les composantes d'un métier ?

L'aboutissement de la création de cette filière se trouva dans l'occupation de nouveaux locaux. Jusqu'en 2000, le développement de la filière "environnement" s'était fait dans des locaux dispersés et peu adaptés. Avec l'aide de la DDASS qui a été associée dès le départ au projet, nous avons pu louer les locaux de l'ancienne école du village qui jouxte la propriété de l'IME. Un bureau-salle de réunion des éducateurs techniques offre la possibilité de réunir les équipes des deux filières ce qui permet de concrétiser symboliquement l'entité de ce service.

1.4.2 Formation professionnelle et intégration sociale.

Dès mon arrivée à l'IME, une question des éducatrices techniques rejoignit mes préoccupations. Elles émettaient des doutes sur la validité de leur programme, se sentaient coupées du monde du travail bien que leurs élèves aillent en stage dans les entreprises de proximité. Il me parut de bonne augure que les professionnels de terrain aient eux même ce sentiment de manque d'ouverture. Ils me semblaient ainsi prêts à entrer dans une démarche de changement. Celle-ci me semblait d'autant plus nécessaire que l'objectif de la formation professionnelle est bien l'intégration dans le monde du travail et non pas seulement l'acquisition de savoir-faire.

Les enjeux du changement se définissent donc clairement : pour favoriser l'intégration des futurs adultes il faut aller à la rencontre des entreprises dans le but de déterminer les compétences qu'elles requièrent pour leurs ouvriers. Ceci conduira à la

redéfinition des objectifs de la formation professionnelle au risque de rompre avec la philosophie actuelle.

1.5 L'EMERGENCE DU SCHEMA DEPARTEMENTAL.

Malgré l'obligation créée par le législateur en 1975¹ de faire dans chaque département un inventaire des établissements et de le comparer à un état des besoins, de façon à déterminer une politique cohérente d'équipements, le schéma départemental tarde à être établi dans le département de l'Ain. Une réflexion est cependant mise en place à l'initiative de la DDASS depuis l'automne de 1999. Les directeurs d'établissements pour enfants ont été conviés à ces réunions. J'ai donc pu participer à ce bilan et voir se dessiner la politique du département. Je peux, par conséquent, en tenir compte dans la conduite de l'évolution de l'IME.

Le département de l'Ain est constitué principalement de deux grandes zones : l'une comprend les plaines de la Bresse et de la Dombes et se situe à l'ouest du département ; l'autre est montagnaise et est composée du sud du massif jurassien. S'y ajoute une étroite zone de plaine au bord du lac Léman : le pays de Gex. La préfecture, Bourg en Bresse, occupe une position assez centrale, au carrefour des routes de Paris à Genève et de Strasbourg à Lyon et à la limite entre plaine et montagne. L'IME Georges Loiseau se trouve à 18 kilomètres dans l'est de la préfecture, c'est à dire dans les premiers contreforts du Jura.

L'hypothèse la plus probable qui tient compte, à la fois, de l'augmentation de l'âge de la population de l'IME et de sa situation géographique comparée à celle de l'IMPro de Hauteville est la suivante : nous pourrions réduire notre territoire de recrutement à condition que les adolescents puissent être répartis indifféremment dans l'un ou l'autre des établissements. Considérant que l'IMPro de Hauteville – qui n'accueille que des garçons – deviendrait mixte, l'hypothèse se confirmerait. J'ai pu faire valider cette hypothèse par l'inspectrice de la DDASS chargée du contrôle des établissements. Les conséquences pour l'IME Georges Loiseau seront les suivantes :

- le bassin de recrutement sera réduit de moitié, constitué de la moitié ouest du département, de Lyon au Jura et jusqu'aux rives de Saône,
- l'accueil en semi-internat pourra être développé,

¹Article 2 de la loi 75-535 du 30/06/1975, modifié par l'article 2 de la loi du 22/07/83 qui en donne une première définition et précisé par la loi 86-17 du 6/01/1986 qui en donne la définition actuelle.

- la proportion de filles et de garçons risque d'être inversée : les premières sont majoritaires actuellement ; les seconds pourraient le devenir.

Le premier point évoque a priori une économie de moyens : distances et nécessités d'hébergement seront réduits. Mais l'augmentation de l'accueil en semi-internat s'accompagnera d'une croissance de la fréquence des ramassages qui deviendront quotidiens et dispersés. Il faudra donc réfléchir lors du prochain renouvellement de notre véhicule de transport en commun, en prenant en compte ces nouvelles données en terme de dispersion : nous ne pouvons pas rallonger à l'excès le temps de transport des adolescents. Il faudra donc peut-être prévoir deux petits véhicules plutôt qu'un gros, sans oublier que cela aura des incidences sur le nombre et la qualification des chauffeurs. Aurons-nous encore besoin notamment d'un permis de transport en commun nécessaire actuellement ? Notre chauffeur se sentira probablement dévalorisé. Et les éducateurs risquent de se voir confier plus de transports. Vaut-il mieux, pour la sécurité, qu'ils conduisent seuls un véhicule contenant 8 adolescents, ou bien qu'ils accompagnent le chauffeur pour assurer la surveillance de 20 adolescents ?

Le second point bousculera à nouveau les habitudes. C'est pourtant une mutation que je juge nécessaire. En effet toute l'histoire de l'établissement est marquée par l'internat. Depuis le préventorium jusqu'en 1994, tous les élèves étaient internes. A l'heure actuelle, secteur éducatif et internat sont confondus. Un enfant semi-interne est donc plutôt considéré comme non-interne. L'internat aurait-il donc seul capacité à transmettre les valeurs éducatives, à socialiser les enfants grâce à la vie de groupe et aux contraintes sociales qu'elle impose ? Cela questionne à la fois le projet individuel et le projet d'établissement. J'ai déjà abordé l'hypothèse de la création d'un groupe d'une quinzaine d'enfants semi-internes. En la présentant à l'équipe éducative je n'ai réussi qu'à soulever d'importantes résistances. Les éducateurs n'en ont retenu que la menace de la fermeture d'un groupe d'internat.

Le dernier point inversant l'équilibre de la mixité touchera à l'identité de l'établissement. En effet, le sentiment y est très fort d'être plus compétent pour les filles que pour les garçons. De jeunes éducateurs qui ont fréquenté d'autres établissements n'ont pas la même approche, considérant que, à tout prendre, il vaut mieux avoir affaire aux seconds qui sont plus prévisibles. Mais pour les anciens, c'est l'habitude qui a force de loi. Ce sentiment diminue quelque peu à l'épreuve de la réalité de la mixité qui s'est imposée depuis 1997.

2 - UNE ORGANISATION QUI SUSCITE DES TENSIONS.

Dès les premiers temps de ma prise de fonctions, me sont apparues des tensions entre les différents services. Fortes ou faibles, elles semblent faire partie intégrante de la vie de l'IME. Leur caractéristique essentielle est le fait que, à chaque fois, un service accuse un autre soit de manque de considération soit d'empiètement sur son territoire. C'est naturellement dans ce dernier cas que la situation évolue parfois vers un conflit.

2.1 L'IME, UNE ASSOCIATION D'IDENTITES MARQUEES.

Toute organisation est constituée de l'assemblage d'un certain nombre d'êtres humains, lesquels sont, par nature, différents. Cette différence est plus ou moins accentuée suivant le point de vue que l'on y porte. Si l'on considère l'individu dans sa singularité, force est de reconnaître que chacun est porteur de son *ipséité*, assortie de sa part de mystère non maîtrisable¹. L'ipséité échappe à toute règle générale, sans, pour autant, nuire à la socialisation. L'identité, elle, est la marque de l'appartenance à un groupe social. Elle marque à la fois les différences et les ressemblances entre les individus et entre les groupes. L'identité peut donc avoir son importance quand plusieurs groupes coexistent. Chacun peut s'appuyer sur son identité pour creuser la différence avec les autres dans un processus générateur de tensions.

L'IME Georges Loiseau se trouve, comme tous les établissements pour enfants déficients intellectuels légers, abriter en son sein trois équipes aux formations et aux vocations différentes. La plupart de ces établissements sont gérés par des associations proches de l'Education Nationale : PEP, ANCE, APAJH... Ceux-ci ont à leur tête un directeur enseignant faisant partie de l'Education Nationale. Il se trouve, de ce fait, responsable pédagogique et dirige directement les enseignants. L'histoire de l'IME étant différente, l'organigramme l'est aussi : le directeur exerce par délégation de l'association de parents, laquelle a passé convention avec l'Education Nationale. Cette convention stipule que des enseignants sont mis à disposition de l'établissement mais gardent la totalité de leur statut public. Par conséquent, ils restent sous la hiérarchie de leur Inspecteur d'Académie. Je dispose donc, comme collaboratrice directe, d'une directrice d'école avec laquelle j'ai des liens fonctionnels mais non hiérarchiques. Celle-ci encadre

¹Paturet J-B., *Préface*, in Miramon J-M., *Manager le changement dans l'action sociale*, Rennes, éd. ENSP, 2001, p.XV.

7 instituteurs et professeurs des écoles à l'intérieur de l'établissement et un instituteur qui exerce son activité à la CLIS, dans l'école du village, située à 1,5 km. Leur vocation est parfaitement établie : ils sont chargés de l'enseignement scolaire. Leur identité est donc très affirmée : leur formation, leur statut et leur mission sont en parfaite cohérence et ont trait au seul enseignement.

La formation professionnelle est assurée par des éducateurs techniques spécialisés ou en cours de spécialisation et des conseillères en économie familiale et sociale. Ces personnels sont embauchés par l'ADAPEI. Ils ont été recrutés pour enseigner ou redéployés depuis l'internat ou les services généraux. Ils ont tous une formation technique correspondant aux matières qu'ils enseignent. Leurs horaires sont en rapport avec leur activité : leur temps de travail est annualisé et leur calendrier est calqué sur celui des enseignants. Les plages horaires de formation professionnelle sont donc identiques à celles de l'école. Leur identité est donc aussi très affirmée.

La mission d'éducation spécialisée, centrée sur l'éveil à la vie sociale, est assurée par l'équipe éducative. C'est la plus importante en nombre. Elle est qualifiée : seules deux personnes présentes dans l'établissement depuis plus de trente ans n'ont jamais entrepris de formation. Les éducateurs sont chargés d'accompagner les enfants et adolescents dans les activités de vie quotidienne pratiquées à l'intérieur d'un groupe : société en réduction permettant l'apprentissage des règles de la vie sociale basées sur le respect de la différence, de la collectivité, sur l'accès à un ordre social. Une fonction essentielle de l'équipe éducative est d'assurer un étayage psychique aux enfants et adolescents nécessaire à la mobilisation de leurs moyens en vue des acquisitions et apprentissages. Ce concept d'étayage fait référence à S. Freud qui l'évoque comme le fait que la satisfaction des grands besoins vitaux sert d'appui aux pulsions primitives telles celles relevant de l'oralité. Les pulsions ne peuvent, par conséquent, exister sans ce préalable de la nécessité de satisfaction des besoins vitaux. Dans l'acceptation que j'en ai, il n'y a pas d'acquisitions possibles si l'enfant ne se trouve pas dans une assez grande sécurité psychique. Celle-ci représente le soubassement de l'accès à la connaissance. De même que l'on ne se nourrit pas sans faim, on n'apprend pas s'il n'y a pas en soi un vide à combler, à condition toutefois que la sensation de ce vide ne soit pas source d'angoisse.

Cette question de l'étayage appelle le lien avec les secteurs d'enseignement. Il s'agit là d'un des éléments fondateurs du projet individuel et du projet d'établissement. Le travail éducatif, associé pour certains au travail psychologique, représente ce qui va consolider psychiquement l'enfant pour qu'il puisse progresser en classe et en atelier.

Par conséquent, il est nécessaire que les différents acteurs de l'établissement coopèrent de façon continue à l'objectif de l'établissement. C'est pourtant là que se trouve un des points noirs de la vie de l'IME.

2.2 DES TENSIONS PERMANENTES ENTRE LES SECTEURS.

Deux exemples me permettront d'illustrer mon propos. Dans chacune des situations, apparaît le clivage entre l'équipe éducative et l'équipe pédagogique.

2.2.1 Une action d'analyse de la pratique difficile à mettre en route.

Mon prédécesseur avait mis en place des réunions accompagnées par une intervenante extérieure dans le but de pousser l'équipe éducative à mieux travailler ensemble. Cela faisait suite à l'échec d'un travail d'accompagnement des équipes par une psychologue de l'IME qui s'était révélée incapable de poursuivre. Ce travail, dans un premier temps, avait porté ses fruits, puis était entré dans une phase de routine. Fin 1998, l'intervenante me fait part de son souhait de réduire ses activités et de mettre fin à sa prestation. J'accepte volontiers et je prends contact avec l'Université de Lyon. Mon choix a été guidé par la perspective d'un travail basé sur des approches psychologiques diverses. Par ailleurs, je souhaitais m'adresser à un organisme plutôt qu'à une personne, de façon à pouvoir changer d'intervenant quand cela me paraîtrait nécessaire.

Profitant de ce changement, j'examine avec l'équipe de direction tous les aspects de la question. Je fais part de mon souhait d'offrir le même service aux enseignants, ce qui est accueilli favorablement par mes collaborateurs. J'y parviens, en conservant la fréquence des réunions de l'équipe éducative, par la réduction de 3H à 1H30 de chacune d'elles. Les séances d'analyse de la pratique débutent à la mi-janvier. Le 2 février, je reçois un courrier recommandé signé de tous les membres de l'équipe éducative dont je cite ici l'essentiel :

“ L'équipe éducative vous fait part de sa désapprobation quant au financement de l'analyse de la pratique. Nous pensons que la participation financière liée à la présence des enseignants ampute le budget formation réservé aux salariés de l'établissement. ”

Les opposants à mon projet, se sentant dépossédés d'une intervention qui leur était jusque là réservée, se sont saisis de la distinction entre leur monde et celui de l'Education Nationale les mettant en opposition. Je pus venir à bout de leur argument

avec l'aide de notre Fonds d'Assurance Formation. Mais je n'en eus pas fini pour autant avec les résistances qui se sont exprimées ensuite sur d'autres terrains.

2.2.2 La direction de l'IME remise en cause.

En janvier 2000, je suis sollicité de la part des différentes équipes qui pensent que, lorsqu'un enfant est envoyé dans mon bureau à la suite d'un acte répréhensible, cela ne produit pas l'effet attendu. Je conviens que, n'ayant qu'une très faible connaissance des enfants, je n'ai pas nécessairement le ton souhaité. J'en profite pour faire savoir que mes interventions devant s'appuyer sur lois et règlements, il me semble que le règlement intérieur à l'usage des élèves aurait besoin d'une révision pour intégrer l'évolution des comportements et de la technologie. Conscient du devoir de respect des usagers et souhaitant que ceux-ci participent à la révision du règlement pour mieux se l'approprier, je mets en place une commission dans laquelle sont représentés les trois secteurs éducatif et pédagogiques. J'y ajoute des représentants des élèves, élus par eux, et un membre du Conseil d'Établissement.

La première réunion a lieu dans une ambiance tendue où, notamment les enseignants, qui avaient bien intégré l'esprit de cette commission et avaient préparé cette réunion avec leurs élèves, furent accusés par les éducateurs d'avoir manipulé les enfants. Ceux-ci avaient pourtant aussi travaillé la question avec les enfants, mais il semblait que ce n'était pas sur le même mode. L'incompatibilité était telle que j'écourtai la réunion après avoir demandé que l'on travaille, d'ici la rencontre suivante, à des projets d'articles du règlement. La seconde réunion eut lieu un mois après. Je m'aperçus alors qu'aucun chemin n'avait été fait d'une équipe vers l'autre. Par une note de service, j'annonçai le report sine die de la prochaine réunion.

Faisant l'analyse de cet épisode, il m'apparut qu'éducateurs, instituteurs et éducateurs techniques avaient autant d'intérêt pour l'avancement de cette démarche mais qu'ils se jetaient les uns contre les autres parce qu'ils en avaient des conceptions très différentes : les uns souhaitaient écrire le règlement de façon très opérationnelle, les autres pensaient préférable de réfléchir avec les enfants avant d'écrire le nouveau règlement. Une dérive de la pensée de l'équipe éducative eut alors lieu, accusant le directeur de faire alliance avec les enseignants au mépris de l'équipe éducative si mal considérée. Seule l'école avait pignon sur rue dans cet établissement et le directeur faisait preuve de faiblesse devant la directrice d'école qui en profitait pour étendre son pouvoir. Mon investissement extérieur important m'amenait à être absent, donnant le sentiment aux équipes que le directeur n'était plus à la barre. Mes absences s'étaient

fortement accrues avec ma deuxième année de formation et avec le travail de préparation du schéma départemental auquel je participai activement.

L'histoire n'en resta pas là car l'équipe éducative écrivit au directeur général pour lui faire part de son inquiétude devant le flou qui existait dans l'équipe de direction. Mais la suite ne serait qu'anecdote dans le cadre de ce travail.

J'ai choisi cet exemple car il me semble avoir été le point culminant de l'expression des tensions entre équipes depuis mon arrivée à la tête de l'établissement. J'y ai vu clairement apparaître la confrontation de mondes qui se trouvent dans l'impossibilité de coopérer du fait de leurs différences. J'emprunte ce terme de "mondes" à la Sociologie des Organisations. Dans ce champ, Luc Boltanski et Laurent Thévenot ont défini le concept de monde qui serait comme une sorte de nature, c'est à dire ce qui paraît naturel à un groupe¹. Au sein de l'IME, coexistent trois groupes qu'il me semble intéressant de considérer comme des mondes :

Les instituteurs et professeurs des écoles : ils ont tous reçu une formation destinée à enseigner. Ils ont leur propre statut de fonctionnaires assorti d'un rythme de travail particulier, une durée du travail hebdomadaire indéfinie – hormis le travail devant élèves – et une mission bien précise : transmettre le savoir. A cela s'ajoute un système d'évaluation chiffré de la progression des élèves et par conséquent des fruits de leur travail. Le règlement à l'usage des élèves est aussi ancien que l'Education Nationale. Ils en ont donc une représentation² homogène. Quand ils y font référence, ils sont bien du même monde.

Les éducateurs spécialisés et les moniteurs éducateurs : ils ont reçu une formation basée sur la relation humaine, sur le positionnement en recul – mais pas trop – par rapport aux situations dans lesquelles ils sont impliqués, de façon à ne pas entrer en résonance³ avec les problématiques des jeunes dont ils ont la charge.

¹Boltanski L. et Thévenot L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

²Le terme *représentation* appelle des précisions. Celles-ci nous sont fournies par l'Encyclopaedia Universalis. "L'idée de représentation [...] permet d'interpréter le phénomène de la connaissance comme constitution d'une sorte de double du sujet réel." "Dans l'acte de connaissance, un fragment de monde est rendu intimement présent au sujet humain sans cesser pour autant de demeurer séparé de lui par une distance réelle que la connaissance ne peut abolir." C'est en somme une construction de la pensée qui nous permet d'appréhender le monde.

³Phénomène, emprunté à la science physique, par lequel une personne se trouvant en position éducative peut voir ses propres conflits psychiques mal résolus au cours de son propre développement se réactiver au contact de conflits similaires chez les enfants qu'ils encadrent. Quand cela se produit, la relation perd toute sa valeur éducative.

Les éducateurs techniques viennent d'horizons divers : conseillères en économie familiale et sociale, ancien menuisier, ancien jardinier. Ils ont en commun le fait que leur formation a à voir avec le travail manuel. Ils ont le goût du travail bien fait. L'évaluation de leur enseignement est facilitée par l'emploi de référentiels constitués d'éléments mesurables, ce qui les rapproche du monde des instituteurs. Mais la diversité de leurs identités reste présente. Eux-mêmes partagés entre hommes orientés vers les espaces verts et femmes enseignant les travaux du ménage, ils ont déjà eu à vivre cette confrontation depuis la création de la filière environnement en 1997. Les "conseillères" étaient dans leur domaine. L'arrivée des hommes et des garçons les a obligées à ouvrir leurs perspectives. De ce fait, cette équipe est la moins représentative du concept de monde.

Ces trois équipes sont, dans l'exercice de leur métier, confrontées en permanence à chacune des autres. En effet, tous les professionnels agissent auprès et dans l'intérêt de l'enfant, chacun dans son domaine propre. Chacun pense projet et évaluation de l'enfant selon les critères de son monde. Pour cela il fait référence à ce que Philippe Bernoux¹ désigne comme "le principe supérieur commun". Dans sa définition, il précise que "c'est autour du principe supérieur commun que se scelle l'accord entre les personnes". L'exemple de la commission de réflexion sur le règlement intérieur l'illustre a contrario, puisque l'on y voit des équipes différentes s'opposer du fait que chacune fait référence à son principe supérieur commun.

L'IME, constitué ainsi de la juxtaposition de mondes différents, peut-il mener à bien la tâche qui lui est confiée ? Pour y parvenir, il faudrait que les équipes aient en permanence le souci de coopérer, c'est à dire de participer en commun à l'élaboration de la même œuvre qui serait l'accession de l'enfant à la société des adultes. On pourrait, par conséquent, regretter que les identités soient si fortement établies et souhaiter gommer leurs différences. Mais ce serait œuvrer à l'encontre de l'identité des acteurs et ferait encourir le risque quasi certain de provoquer de fortes résistances. Il m'incombe pourtant de maintenir en équilibre le système que représente l'établissement. Plutôt, donc, qu'imaginer la fusion des trois mondes en un monde pur selon l'expression de P. Bernoux, il me semble plus réaliste de rechercher une harmonie dans le fonctionnement de cet ensemble composite.

¹Amblard H., Bernoux P., Herreros G, et al., *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Ed. du Seuil, 1996, p. 73 et suiv.

3 - A LA RECHERCHE DE L'HARMONIE.

En préalable à la définition de ce qu'est l'harmonie et de comment elle peut être source d'un objectif de management, il me semble utile d'examiner le concept de système. En effet, la vision d'une organisation peut se rapprocher de la perception de l'univers : un établissement est, comme ce dernier, constitué d'un nombre indéfini de composantes en interaction. L'ensemble de ces paramètres est instable par définition car aucun n'est stable individuellement. L'ensemble compose un système défini dans l'Encyclopaedia Universalis comme étant " un objet complexe, formé de composants distincts reliés entre eux par un certain nombre de relations ". La stabilité d'un système ou homéostasie n'est qu'une étape entre deux périodes de déstabilisation qui peuvent relever de la désagrégation ou du renforcement de l'intégration. C'est aussi ce vers quoi tend le système lorsqu'il se trouve dans une période instable.

3.1 DU SYSTEME A L'HARMONIE.

La théorie des systèmes est issue de la cybernétique. Celle-ci peut se définir comme "l'étude des systèmes considérés sous l'angle de la commande et de la communication"¹. Elle étudie le fonctionnement des organismes ou systèmes sans tenir compte de leur nature. Le mot provient du grec *cybernetos*, qui signifie pilote. L'application la plus simple de la cybernétique est le pilote automatique, système par lequel une commande placée sur la barre d'un voilier déplace celle-ci en fonction de la direction du vent pour maintenir le cap. La cybernétique, née en 1948, a trouvé son plein développement dans la biologie où elle a permis d'explorer les mécanismes de régulation de la température corporelle, l'action hormonale, etc. Elle utilisait le concept d'homéostasie précédemment défini par un physiologiste, W.B. Cannon, en 1915 pour décrire l'ensemble des réactions physiologiques coordonnées qui maintiennent l'harmonie des mécanismes fonctionnels malgré les perturbations causées par les modifications de l'environnement.

Jacob Lévy Moreno, psychologue d'origine viennoise émigré aux Etats Unis en 1925, fut un autre précurseur de la cybernétique appliquée aux sciences sociales. Dans sa recherche sur les psychothérapies de groupe et le psychodrame, il développa, en 1933, dans son livre " We shall survive", une théorie de la société comme système :

¹ Rubrique : *Cybernétique* in *Encyclopaedia Universalis*, op.cit.

la sociométrie, où l'être humain est considéré comme un " atome social " susceptible de s'assembler en " molécules sociales ".

Plus tard la théorie générale des systèmes se fit jour. Elle fut décrite par l'américain Ludwig von Bertalanffy en 1968 dans un recueil des travaux effectués par la Société pour la Recherche sur les Systèmes en Général fondée en 1955 par un biologiste, un économiste et un physiologiste. Suivant ce courant Gregory Bateson développa l'analyse systémique ou thérapie familiale et fonda l'école de Palo Alto. Le concept de système fut utilisé dès 1938 par la sociologie des entreprises dans les travaux de Chester Barnard, puis, en 1977, par M. Crozier dans *L'acteur et le système* écrit avec E. Friedberg¹. Les auteurs proposent de changer les comportements des acteurs considérés dans le système et les sous-systèmes de l'entreprise. Par ce qu'ils nomment " l'analyse stratégique ", ils étudient les stratégies de l'acteur, dans le cadre du système d'actions dont il fait partie.

La théorie de systèmes nous enseigne qu'un système est un ensemble d'éléments interdépendants orientés vers un but. La variété de ces éléments, celle de leurs liaisons et celle des mécanismes de régulation permet une adaptation du système aux modifications de son environnement ; car celui-ci est généralement ouvert, c'est à dire en communication avec l'extérieur. On retrouve ces caractéristiques dans une entreprise dont toutes les activités sont orientées vers un but commun, lequel met en évidence ses liens avec l'extérieur. Un établissement médico-éducatif voit ainsi prises en compte par l'approche systémique à la fois sa complexité et sa dynamique.

Maintenir le système ouvert est une tâche dévolue au directeur qui doit être à même de garantir ses processus de vie qui comportent à la fois ordre et désordre. Le système doit pouvoir intégrer l'énergie extérieure comme force positive et non l'inverse. Régis Lapauw insiste sur le fait que " *parler de la direction d'une organisation en se référant à l'approche systémique, c'est refuser de l'enfermer dans l'organisationnel, de la réduire à une technologie rigide dans une vision mécaniste qui ne serait pas en mesure de voir qu'il s'agit en fait de métamorphose.*"²

Ce détour par la théorie des systèmes explique pourquoi je propose la recherche de l'harmonie plutôt que celle d'une homogénéité qui ne serait qu'illusion.

¹ Crozier M et Friedberg E, *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil, 1977.

² Lapauw R., *La fonction de direction*, in *Le Courrier de Suresnes*, N° 54, Suresnes, 1991, éd. Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée, p. 20.

3.2 HARMONIE : STABILITE OU CHANGEMENT ?

Mais encore me faut-il définir la notion d'harmonie. Le mot trouve son origine dans la Grèce antique où il n'avait pas la signification qu'on lui prête actuellement. A l'époque, l'harmonie représentait la succession des intervalles inégaux d'une gamme. C'était donc une échelle. Ce n'est qu'à l'issue du Moyen Âge que l'on se mit à pratiquer des musiques composées de plusieurs lignes mélodiques superposées et enchevêtrées. Ce fut le développement du contrepoint. L'harmonie désigna, alors, à compter de cette époque, l'audition des sons dans la simultanéité. Puis la polyphonie s'organisa autour d'un élément stabilisateur : l'accord parfait. Mais, plus tard, celui-ci, du fait de sa stabilité, engendra l'ennui. On s'intéressa alors à la dissonance : on l'utilisa pour créer une dynamique par son introduction dans la succession d'accords parfaits. C'est ainsi que la musique, dès le XVII^{ème} siècle, définit les règles de l'harmonie comme la construction d'accords consonants préparant l'apparition d'une dissonance, laquelle crée une tension qui appelle sa résolution dans une nouvelle consonance.

Ce détour par la musique nous ramène ainsi à nos préoccupations : ce sont les tensions qui créent une dynamique dans un système. Loin de la recherche de l'équilibre parfait, insuffler de la dynamique dans un établissement passe par la maîtrise des tensions qui s'y créent dans un mouvement permanent. Conduire le changement devient possible car l'instabilité et les tensions deviennent la règle.

Dans une acception plus commune, l'harmonie est la combinaison de sons simultanés agréables à l'oreille. C'est ce qui est recherché par le chef d'orchestre. Il dirige une formation constituée d'instrumentistes jouant des partitions différentes sur des instruments dont la mise en œuvre est très différente et produisant des sons très divers. Tout l'art du chef d'orchestre est de faire jouer ensemble – et non pas à l'unisson – ces instruments variés, de façon à obtenir un son agréable aux auditeurs de l'orchestre. Cette harmonie est bien le résultat d'une action des instrumentistes qui, coordonnés par le chef d'orchestre, jouent tout en écoutant les autres et parviennent ainsi à créer un son qui n'a plus que de lointains rapports avec la sonorité de chacun des instruments. Ceci nous rapproche de la tâche du directeur : comment faire pour que tous les acteurs de l'établissement concourent par leurs actions différentes à la conduite du projet personnalisé des enfants ?

3.3 FAVORISER LA CONCERTATION.

Une première réponse a trait à la concertation. Ce mot, appliqué aux organisations, représente un concept relativement neuf car tout à fait contraire au modèle du XIXème siècle hérité en droite ligne de la monarchie. Il désigne “ l’examen, l’étude d’un problème à plusieurs, la mise en commun d’idées dans le cadre de l’élaboration d’un projet, la préparation et éventuellement la prise de décision à plusieurs¹ ”. La transition entre monarchie et concertation fut l’apparition de l’état-major en 1916, dans le champ de l’art militaire. Le management participatif moderne représente une généralisation de la concertation à l’ensemble d’une organisation.

La nécessité de concertation est directement en lien avec la nature systémique des organisations déjà évoquée. Leur complexité, en effet, exige des processus de régulation. L’analyse systémique considère le grand nombre et surtout la grande variété des éléments et des mécanismes de régulation. C’est celle-ci qui fournit l’adaptabilité du système aux modifications de son environnement. La concertation est l’un des mécanismes de régulation à la disposition du manager. Elle permet, en premier lieu, de répondre à la complexité des problèmes à résoudre. Le directeur ne peut, en effet, pas répondre à toutes les questions qui se posent. La concertation lui apporte un ensemble de compétences variées qui enrichissent la réflexion. On peut en déduire que la concertation apporte de la pertinence aux décisions prises.

Michel Crozier² va plus loin que l’analyse systémique en introduisant l’idée que les éléments d’une organisation sont des êtres humains, donc variables. Cela le mène au concept de zone d’incertitude autour desquelles se jouent les relations de pouvoir. Il montre que le changement est un phénomène de création collective qui bouscule les capacités des acteurs à coopérer. Il suppose donc une préparation, une consultation et, par conséquent, de la concertation. Celle-ci contribue au changement par le moyen de la confrontation des rationalités. Un des grands intérêts du travail de M. Crozier réside dans le fait qu’il propose une approche dépassionnée du conflit. Les acteurs sont à considérer comme ayant quelque chose à gagner dans celui-ci, ce qui leur donne une légitimité.

Kurt Lewin a montré par des expériences que la concertation changeait dix fois plus les comportements d’un groupe de ménagères qu’une intervention de type

¹Touzard H., in *Traité de psychologie du travail*, Lévy-Leboyer C. et Spérandio J-C. Paris, P.U.F., 1987, p.379

²Crozier M et Friedberg E, opus cit.

conférence. La décision du groupe s'impose comme une nouvelle norme de comportement individuel : c'est ce que K. Lewin nomme le phénomène de recristallisation de la norme. Il y a donc une relation de cause à effet entre concertation et changement.

La concertation favorise l'amélioration du climat social, même si elle ne séduit pas uniformément les salariés. Suivant la position hiérarchique, la personnalité des gens, et même suivant les moments, le désir de participer à des groupes de concertation est, en effet, très variable. Paradoxalement, on constate pourtant une satisfaction générale de ceux qui ont participés au groupe. Nous voici revenus à la question de l'harmonie : si l'amélioration du climat est consécutive à une politique de concertation, on peut avancer que celle-ci participe à renforcer l'harmonie au sein de l'organisation.

La concertation a donc bien à voir avec changement et harmonie : elle les favorise l'un comme l'autre. Elle participe ainsi à l'entretien d'une dynamique positive dans l'établissement en période de transformation. On peut alors la considérer comme un levier essentiel pour le directeur conscient qu'il a besoin d'un ensemble de compétences pour diriger. Mais, bien entendu, d'autres moyens sont aptes à favoriser harmonie et changement, notamment lorsque les conditions favorables à la concertation ne sont pas réunies.

4 - LE CONFLIT : UN ELEMENT PARTICIPANT A LA DYNAMIQUE D'UNE ORGANISATION.

L'harmonie n'étant pas un état stable et permanent, les conflits sont toujours susceptibles d'émerger. Il est, par conséquent, nécessaire pour le directeur de les anticiper et de savoir les traiter. Car l'on peut considérer l'émergence de conflits comme un phénomène inhérent à toute organisation. Ce faisant, ils représenteraient plutôt qu'une rupture, un signe d'attachement et d'engagement des salariés vis à vis de l'entreprise. La gestion des conflits devient, par conséquent, une tâche permanente du directeur qui nécessite de sa part une connaissance des éléments en jeu. La compréhension des origines du conflit favorisera la recherche de solutions.

4.1 LES SOURCES DU CONFLIT.

Et, tout d'abord, qu'est-ce qu'un conflit ? Il est le résultat d'une opposition entre éléments ou sentiments contraires en présence. Il n'est pas nécessairement violent : il peut exister sous forme latente. Mais ses conséquences, dans un cas comme dans l'autre, peuvent être dommageables à la bonne marche de l'organisation car il entraîne des comportements qui nuisent au travail en commun. Il est donc de première importance d'en comprendre les origines afin de mieux les appréhender.

Les origines du conflit peuvent appartenir à trois ordres : psychologique, social et organisationnel.

4.1.1 Les origines psychologiques du conflit.

Vues sous l'angle de la psychologie, les causes du conflit sont liées à l'identité des individus qui y sont mêlés. En ce sens, il est le résultat de comportements générateurs d'agressivité qui peuvent relever de l'instinct, d'un sentiment de frustration, de mécanismes de défense, d'un conditionnement installé pendant l'enfance. Ces comportements appartenant en propre au psychisme de chacun des acteurs, il est difficile pour le directeur de modifier les tendances de qui que ce soit. Pour autant il n'est pas négligeable qu'il en ait connaissance afin de prévoir les réactions de ses collaborateurs. Il pourra ainsi mieux adapter son management aux réactions possibles de son personnel.

4.1.2 Les origines sociales du conflit.

Une approche du point de vue de la sociologie nous montre l'influence d'éléments indépendants du psychisme des individus. Il s'agit principalement de l'influence des rôles et des statuts, ainsi que des conflits intergroupes.

Le rôle est ce que l'organisation qui m'emploie attend de moi, selon des normes établies par l'usage de la profession, par la demande particulière de mon employeur. Le rôle comprend un engagement de me conformer à des comportements. Cet engagement dépasse le strict cadre du travail : il concerne un style de vie, notamment pour des personnels travaillant dans le secteur éducatif.

Le statut est à l'inverse ce que j'attends de mon employeur. Il relève, lui aussi, de normes préétablies. Il implique des avantages matériels, salariaux, une considération. Il ne correspond pas toujours à la réalité de l'emploi : il est relativement fréquent dans le

champ de l'éducation spécialisée où se trouvent de nombreux éducateurs faisant fonction de chef de service.

Le conflit de rôles apparaît lorsque des rôles contradictoires coexistent. Ainsi en va-t-il de la situation du directeur qui se trouve être le supérieur hiérarchique du maire de la commune où se trouve l'entreprise. Le second pourra aisément mettre en difficulté son supérieur à propos de subventions ou d'autorisations administratives. Dans une autre dimension, R. Sainsaulieu, dans " L'Identité au travail " ¹, montre comment des microconflits renforcent la cohésion d'un groupe de travail grâce au sentiment d'identité acquis par la proximité dans les revendications quotidiennes. A l'IME Georges Loiseau, les identités s'expriment fortement ; ceci n'est pas la conséquence d'une situation de fait mais est souhaité pour entretenir les diversités d'actions à l'égard de l'enfant, en conformité avec l'annexe XXIV. La circulaire qui l'accompagne précise, en effet, : "[La prise en charge] *requiert l'intervention de professionnels de différentes origines dont il importe qu'ils gardent leur spécificité.*"

Les conflits intergroupes sont inhérents à l'existence même de groupes au sein de l'organisation. L'américain M. Sherif démontre comment le conflit est inévitable lorsque coexistent deux groupes ayant des objectifs identiques mais dont un seul est en capacité de les atteindre. Il propose comme stratégie d'offrir des " buts supra-ordonnés ". Ceux-ci sont désirés par les deux groupes mais ne peuvent être atteints que par la coopération des deux et notamment par une participation physique de chacun des membres ².

Ce concept de " buts supra-ordonnés " me paraît tout à fait au service de l'harmonie : dans un établissement où les secteurs professionnels sont très marqués, ceux-ci fonctionnent comme des groupes qui se côtoient dans la poursuite d'objectifs communs. La meilleure façon de les aider à les atteindre est de leur proposer des objectifs qu'ils ne pourront atteindre que par une collaboration de chacun. A l'IME, l'examen des objectifs généraux doit ainsi pouvoir démontrer qu'éducation et enseignement participent de concert à la réalisation de la mission d'éducation spécialisée et que l'action de chacun ne prend sa pleine valeur que grâce aux actions des autres. C'est l'interdépendance réelle qui permet de dépasser les clivages.

¹Sainsaulieu R., *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1985

²Sherif (M) ; *In common predicament : Social psychology of intergroup conflict and cooperation*, Boston, éd. Houghton Mifflin, 1966.

4.1.3 Les origines organisationnelles du conflit.

Les conflits peuvent naître de l'organisation même de l'entreprise et principalement d'éléments structurels. En effet, l'addition de problèmes psychiques et de phénomènes de groupes ne donne pas un éclairage suffisant. Dollard, en 1939, a montré comment les organisations sont susceptibles d'engendrer de la frustration. Il a précisé que, la notion de frustration étant subjective, il était difficile pour le manager de se rendre compte qu'il en crée. L'organisation elle-même peut donc être génératrice de conflits.

Par exemple, dans le cas de recouvrement de responsabilités, une activité se trouve sous la responsabilité de deux services. C'est le cas typique de l'entretien des machines d'une unité de production assuré par un service "entretien" distinct : la responsabilité des pannes survenues se trouve toujours rejetée par un service sur l'autre. C'est donc bien la structure de l'organisation qui engendre ce conflit. A l'IME, c'est le cas du service de formation professionnelle qui était encadré par la directrice adjointe et par la directrice d'école. Malgré tous les arguments développés par cette dernière en faveur d'une meilleure coordination obtenue, les situations conflictuelles liées à cette double tête sont récurrentes jusqu'à ce que j'y mette fin en retirant la responsabilité de ce service à la directrice d'école.

4.2 LA NEGOCIATION : UN ELEMENT D'UNE STRATEGIE DE REPONSE AU CONFLIT.

La négociation est l'un des moyens de parvenir à la résolution des conflits. Elle représente une voie médiane entre la guerre et la fuite qui sont les deux attitudes extrêmes face à la loi du plus fort. Elle répartit les pertes de façon plus égales que la guerre. Elle prépare l'avenir en engageant les participants dans le maintien des décisions prises, ce qui évite la surrection de nouveaux conflits. Elle est un élément de management essentiel selon une conception post-taylorienne où l'autorité du chef n'est plus l'argument décisif pour la mobilisation des collaborateurs.

La négociation est intimement liée au conflit : elle ne peut en effet pas exister en l'absence de celui-ci. Tout l'art de la négociation réside dans le fait qu'elle utilise le conflit pour amener ses acteurs à coopérer : négocier, c'est coopérer en utilisant le conflit. L'origine du mot contient déjà cette idée : le latin *negotiatio* signifie commerce qui implique un ensemble d'échanges et, par là même, la nécessité de coopérer, c'est à dire d'œuvrer ensemble.

La théorie des jeux, créée en 1944 par von Neumann et Morgenstern¹ fut une des premières à proposer une théorisation de la négociation. Elle considère des situations dans lesquelles des joueurs cherchent à obtenir un maximum de gains en élaborant une stratégie à cette fin. En 1965, Walton et Mac Kersie² se sont intéressés à l'attitude du négociateur pendant la négociation. Ils ont notamment dégagé les notions de *dimension distributive* et de *dimension intégrative*. La première consiste pour le négociateur à rechercher une solution à son avantage : toutes ses actions cherchent à y adapter les attitudes des autres. La seconde, au contraire, cherche une solution acceptable par toutes les parties. Elle fait appel à la créativité et suppose l'instauration d'un climat de confiance. La dimension intégrative suscite la convergence des motivations. Ceci nous rapproche de la recherche de l'harmonie. Par conséquent, on peut considérer que la négociation, même si elle est liée au conflit, n'en est pas imprégnée : elle est source de coopération.

Le choix de l'orientation de la négociation relève de la stratégie : suivant l'approche du négociateur, distributive ou intégrative, chacun cherchera à gagner sur l'autre ou bien s'attachera à ce que les deux parties soient gagnantes. Un autre élément stratégique a été étudié par Fischer et Ury³. Il s'agit de la distinction entre négociation sur le fond et négociation sur les positions. La première permet de rester souple tout en conservant le cap sur la résolution du problème. Accepter des concessions sur la forme permet de rester solide sur le fond.

Les éléments tactiques ont aussi leur importance. La question du lieu de la négociation, par exemple : dans le bureau du directeur, on favorisera la dimension distributive ; dans un lieu neutre, c'est la dimension intégrative qui sera privilégiée. La durée fixée aura une incidence sur la nécessité ou non de prise rapide de décision. La position dans le temps peut se révéler déterminante : négocier un service minimum pendant une grève aura de bien meilleures chances d'aboutir loin de toute action de ce type.

Stratégie et tactique doivent s'associer pour éviter le jeu à somme nulle qui comporte un gagnant et un perdant. Seul un jeu à somme non nulle permettra d'obtenir

¹ Von Neumann et Morgenstern. *Theory of games and economic behavior*, Princeton University Press, 1947

² Walton et Mac Kersie. *A behavioral theory of labor negotiation*. New York, McGraw-Hill, 1965.

³ Fischer et Ury, *Comment réussir une négociation*, Paris, Le Seuil, 1982.

un accord satisfaisant dans la durée. Chacun des acteurs est alors valorisé, ayant le sentiment d'avoir gagné quelque chose.

Un exemple de négociation où l'approche intégrative a son importance viendra éclairer mon propos.

Nous sommes dans la dernière semaine de l'année scolaire. J'étais absent de l'établissement les deux premiers jours, étant en formation. De retour le mardi soir, je fais le point avec mon adjointe. Au cours de cet échange, celle-ci m'informe d'une étude qu'elle a faite au sujet des transports des internes le vendredi soir. La question est d'importance car c'est un de mes sujets de préoccupation depuis que j'ai pris la direction de l'IME.

En effet, chaque fin de semaine, les cours s'arrêtent à 15H45 pour permettre les départs des élèves dans leur famille à partir de 16 heures. La plupart des enfants sont conduits à Bourg en Bresse où ils se répartissent dans les différents transports en commun. Le point faible de cette organisation réside dans le fait que les départs des trains et cars s'échelonnent sur deux heures. Pendant ce temps, quatre éducateurs assurent la surveillance et l'accompagnement dans les différents transports. Tout ceci se passe à la gare où l'affluence est à son comble. Outre la pénibilité de la situation pour les éducateurs, se posent de nombreuses questions de sécurité : risques d'accident sur la chaussée où piétons, voitures et autocars circulent en tous sens, risque de mauvaises rencontres et notamment de racket, grande facilité, pour ceux qui le souhaitent, d'échapper à la surveillance des éducateurs.

A plusieurs reprises, depuis mon arrivée, j'ai questionné mes collaborateurs à ce propos. La réponse invariable était que les horaires des transports en commun ne nous permettaient en rien de modifier les choses. Cependant, mon adjointe m'annonce cette fois-ci, que, d'après sa récente étude, les internes pourraient ne partir qu'à 17 heures et être tous arrivés chez eux avant 20 heures. Devant mon étonnement, elle m'explique que, les enfants étant plus jeunes quand cette organisation avait été mise en place, on avait privilégié le fait qu'ils arrivent plus tôt chez eux. Maintenant qu'ils sont plus âgés, nous pouvons changer d'angle de vue et ainsi mieux répondre aux questions de sécurité. Nous pouvons aussi résoudre le problème du manque d'investissement par les élèves des classes et ateliers qui ne durent qu'à peine plus d'une heure et

demie dans une ambiance de départ. Nous venons d'étudier à ce sujet la possibilité de faire fonctionner les ateliers de formation professionnelle le mercredi matin au lieu du vendredi après-midi, avec pour corollaire la création d'une différence de rythme entre classes et ateliers. La directrice d'école n'envisageant pas de modifier les jours de classe, nous nous trouvions bloqués dans notre réflexion par une réaction en chaîne à laquelle nous sommes accoutumés.

Mais la prolongation du temps d'enseignement le vendredi après-midi va provoquer l'augmentation du temps de travail des enseignants et des éducateurs techniques. Pour les seconds, c'était déjà prévu, pour les premiers, c'est une autre affaire. Et pourtant, à y regarder de près, les enseignants assurent-ils le nombre d'heures " devant élèves " auquel ils sont assujettis ? Depuis un an, en effet, la directrice de l'école spécialisée a fait valoir auprès de son inspectrice que, du fait de l'évolution des âges des élèves au-delà de 12 ans, les enseignants étaient désormais à considérer comme des enseignants en collège et ne devaient, par conséquent, plus assurer que 24 heures " devant élèves " au lieu de 27 en école élémentaire. L'IME a donc perdu, de ce fait, 21 heures d'enseignement – 3 heures pour 7 instituteurs et professeurs des écoles – sans que je puisse trouver une compensation de ce manque par notre budget malgré mes démarches auprès de l'inspectrice de la DDASS. Cette perte s'est traduite par des congés supplémentaires sans affecter le rythme hebdomadaire. C'est pourtant à cette occasion que j'ai vérifié le temps de travail des enseignants et que je me suis rendu compte qu'ils avaient compensé le temps non effectué le vendredi après-midi par des temps de réunion.

La nouvelle hypothèse de mon adjointe arriverait donc à point nommé pour résoudre plusieurs points de cette situation complexe s'il n'existait un écueil de taille à sa concrétisation dès la rentrée de septembre : il ne nous reste que deux jours pour négocier une modification d'horaires pour les deux services pédagogiques ! Connaissant la forte capacité de résistance de la directrice d'école qui n'apprécie guère que je m'immisce dans ce qu'elle considère comme son territoire, j'ai peine à imaginer la réussite de l'entreprise. Un argument fort va m'être opposé : celui de naviguer à vue.

C'est, en effet, ce qui arrive le jeudi matin. J'ai beau présenter l'hypothèse en sollicitant en premier lieu l'avis de la directrice d'école sur la possibilité de décider des horaires des enseignants après leur départ en congé, je déclenche

ses foudres. Je lui demande d'y réfléchir d'ici au lendemain où j'ai prévu une rencontre avec les enseignants pour leur souhaiter de bonnes vacances. J'avais d'ores et déjà prévu de les remercier pour leur travail de l'année.

Vendredi, la directrice d'école réunit son personnel en annonçant que j'ai quelque chose à leur dire, ce qui n'était pas convenu. Entre temps j'ai appris que celle-ci a fait état des détails de notre énergique échange de vues de la veille. J'aborde donc la question en la présentant sous forme d'hypothèse à propos de laquelle je souhaite recueillir leur avis, précisant bien que je ne souhaite pas agir dans l'urgence et qu'on peut y réfléchir pour l'année suivante. Je me rends compte, alors, que les enseignants s'étaient depuis longtemps posé la question de la sécurité à la gare de Bourg en Bresse. Leur avis n'était malheureusement pas arrivé jusqu'à moi ! Ils m'annoncent fermement leur accord pour modifier leur horaire dès la rentrée de septembre.

L'équipe de formation professionnelle accepta dans les mêmes conditions quelques heures après.

Dans cette situation, mon action fut grandement facilitée par mon approche tactique : je me suis présenté sur le territoire des acteurs, en conflit avec leur supérieur hiérarchique, et demandant simplement leur avis, affirmant que j'étais conscient du fait qu'il était probablement trop tard pour prendre une telle décision la veille de leurs vacances. Ce retournement de situation me fut, de plus, favorable à plus d'un titre.

- Ce fut l'occasion de faire émerger au grand jour la trop grande étanchéité entretenue par la directrice d'école entre son service et le directeur de l'établissement.
- Cela me permit d'affirmer ma reconnaissance de la volonté des enseignants de participer à la globalité des actions à destination des enfants et adolescents.
- Cet effort des enseignants constitua un élément positif, m'aidant dans ma recherche de l'harmonie des nombreux acteurs de l'établissement.
- La directrice d'école se trouva dans l'obligation de faire un pas en arrière dans son désir d'hégémonie.

Le choix d'argumenter la négociation sur les conditions de sécurité révéla bien les avantages de l'approche intégrative : les résistances qui auraient pu émerger à

propos de la modification des horaires le jour du départ en week-end ont cédé la place à la nécessité de sécurité.

L'exemple illustre aussi l'intérêt de rechercher des buts supra-ordonnés. Tous les personnels ayant en charge les élèves virent repoussée l'heure de fin de leur travail le vendredi soir sans que cela crée aucune tension, hormis entre la directrice d'école et moi !



De quelque point de vue que l'on considère une organisation telle que l'IME dans sa dimension dynamique, un élément déterminant se dégage : pour maintenir l'établissement en marche, qu'il y ait présence de tensions ou non, la mobilisation de tous les acteurs autour d'un projet partagé où chacun sera gagnant est nécessaire. Dans une période où des changements s'avèrent souhaitables voire indispensables, un des objectifs principaux du directeur est d'amener chacun à considérer que l'exercice de son travail ne prendra pleinement son sens que grâce à la considération qu'il recevra et à celle qu'il manifesterà pour l'action des autres.

Réussir à provoquer le changement passe par une volonté avérée du directeur et par l'engagement de tous les acteurs dans le processus. J.M.Miramon¹ confirme ce point de vue en insistant sur le fait que le directeur doit se centrer sur la vision de sa mission, valoriser les potentiels du personnel et être attentif aux conditions d'exercice de son pouvoir en pratiquant la délégation.

Conduire le changement à l'IME Georges Loiseau passe donc par la vision que j'ai des objectifs à atteindre qui devra se concrétiser par l'élaboration d'un projet d'établissement auquel seront associés tous les personnels. Une dimension transversale de cette démarche sera la recherche de l'harmonie, c'est à dire l'utilisation des tensions à l'entretien de la dynamique du projet. Ce sera l'objet de la troisième partie.

¹Miramon J.M., *Manager le changement dans l'action sociale*, Rennes, éd. ENSP, 2001.

TROISIEME PARTIE

**ENGAGER L'ETABLISSEMENT DANS UNE DEMARCHE DE
PROJET POUR HARMONISER LES COMPETENCES AU
SERVICE DE L'USAGER.**

Ayant pris la dimension des enjeux qui s'articulent entre tensions et nécessités de changement à l'IME, le directeur se trouve devant le choix d'une stratégie susceptible d'entraîner le personnel dans une dynamique de changement. La recherche de " buts supra-ordonnés " destinés à mobiliser les acteurs sans provoquer les conflits sera une priorité. En effet c'est, me semble-t-il, la meilleure façon de conduire le changement tout en entretenant l'harmonie au sein de l'établissement. L'harmonisation des compétences sera à la fois un préalable et un but recherché dans la conduite du changement.

Dans ce contexte, la décision de lancer une réflexion sur le projet d'établissement s'impose. Elle permettra de mobiliser les énergies sur l'objet de la présence de chacun et non sur l'entretien de tensions ou de conflits. Ce sera aussi l'occasion de revisiter les processus, ce qui est toujours nécessaire même si l'on considère qu'ils donnent satisfaction. Cela permettra d'intégrer les nouveaux paramètres qui découleront de la révision de la loi de 1975. La dynamique relancée par cette démarche préparera les personnels à un processus continu d'évaluation dont l'obligation se fait jour. Enfin, – mais y a-t-il une fin ? – ce sera l'occasion de repositionner l'établissement dans le cadre du schéma départemental à venir.

L'annonce du lancement d'une démarche de projet fut faite au lendemain de l'épisode de remise en cause de la direction par l'équipe éducative évoqué plus haut. Mon objectif était de me saisir de cette situation de crise pour questionner l'organisation. Non seulement cette démarche devait permettre de trouver des solutions aux dysfonctionnements, mais elle ouvrait la porte à la question de l'évaluation tout en projetant l'IME dans l'avenir.

1 - LE LANCEMENT DE LA DEMARCHE DE PROJET.

Pour lancer l'établissement dans une démarche de projet, le directeur ne peut agir seul. Il doit, en effet, obtenir l'aval de l'association car l'enjeu est de taille, cette action devant s'harmoniser avec le projet associatif et pouvant retentir sur son image. De plus, il lui faudra trouver un intervenant qui présentera le maximum de garanties quant à la qualité de sa prestation. Enfin, il devra se préoccuper de trouver le nerf de la guerre : le financement.

1.1 UNE NEGOCIATION PREALABLE.

La première étape nécessaire fut l'accord du directeur général. Au-delà de l'aspect hiérarchique, cette entrevue fut assortie d'une importance stratégique. En effet, depuis quelques années, l'association s'était lancée dans une " démarche qualité " qui avait concerné dans un premier temps les établissements de travail adapté. En 1998, un IME qui connaissait de graves difficultés avait entamé une démarche accompagnée par le même organisme. Pour avoir moi-même connu l'échec de cette collaboration dans le cadre de l'Atelier protégé dont j'ai la responsabilité, j'étais empreint de fortes réticences vis à vis de cette démarche appliquée à un IME. L'enjeu était donc d'obtenir le choix d'un intervenant proche du secteur médico-éducatif, ce qui rompait avec l'habitude de l'association. J'obtins la liberté de choix d'un organisme sur la base de la mise en place d'une démarche de projet qui pourrait devenir un préalable à une " démarche qualité ". Les incertitudes concernant la réforme en cours de la loi n° 75-535, et plus particulièrement la question de l'éventuelle accréditation, furent un appui à la décision de procéder en deux temps : une première étape visant à travailler sur le projet d'établissement pour mobiliser les acteurs sur des buts communs serait un préalable à la seconde qui répondrait aux nouvelles exigences de la future loi.

1.2 A LA RECHERCHE D'UN INTERVENANT ET DE FINANCEMENT.

Deux organismes furent contactés : l'un pour sa position sur la région, l'autre en fonction d'expériences de collègues. Chacun proposa un projet assez différent, tant en terme de coût que de contenu, ce qui facilita le choix. Je pus ensuite entreprendre des démarches vis à vis des éventuels financeurs. Une première réponse de la DDASS, négative, fut donnée dans le cadre de la procédure budgétaire. Notre Fonds d'Assurance Formation (FAF) accepta un financement partiel moyennant certaines

exigences. Un rendez-vous avec l'inspectrice DDASS permit d'en obtenir le complément.

Pour finir, le financement de la démarche s'établit comme suit :

41% par le fonds d'intervention du FAF,

22% par le plan annuel de formation,

37% par le budget sous forme d'une dotation non reconductible au compte 68.

La principale difficulté fut le temps nécessaire à l'aboutissement de ces démarches. Il me fallut rassurer à plusieurs reprises le personnel qui commençait à douter de mes intentions.

Le financement obtenu, je pus prendre la décision de lancer la démarche projet peu après la rentrée scolaire de septembre 2001.

2 - DEFINIR LES POINTS DU PROJET A REVISER.

Lancer un établissement dans la révision de son projet est l'occasion de reconsidérer l'ensemble des éléments qui le composent. Le directeur, dans cette démarche, se trouve investi d'une charge essentielle : soulever les questionnements. Ceci, bien sûr, fait partie de ses attributions habituelles. Mais, intégré dans une démarche de projet, ce rôle se trouve facilité. En effet, dans l'exercice courant de la fonction de direction, interroger les fonctionnements revient à provoquer de l'inquiétude. Poser une question, c'est, effectivement, déstabiliser car ouvrir la porte à l'inconnu. Dans le cadre d'une démarche de projet, c'est répondre à la commande et ce n'est pas dévolu au seul directeur. De plus, l'horizon est plus clair, car défini au départ dans la présentation générale.

Pour mobiliser les acteurs, je commençai par organiser, en septembre 2000, une réunion avec des représentants de tous les services. J'y présentai la nécessité d'élaborer un projet d'établissement et pourquoi celui-ci devait partir d'une démarche collective. Consécutivement, il fut demandé de répondre à un questionnaire constitué de deux questions simples et ouvertes :

1. Quel est, selon vous, le service rendu par l'IME ?
2. Quels sont, selon vous, les principaux points du fonctionnement de l'IME qui vous paraissent devoir être révisés ?

Les principales réactions furent à propos de la notion de service opposée à mission. Quant aux points à réviser, les réponses pointaient le défaut de communication et de cohérence des actions entre les services. Ces premiers éléments purent être exploités dans mes contacts avec les consultants.

Ensuite, il fallut déterminer la liste des points à revoir, ce que je peux maintenant développer.

2.1 INTEGRER LA NECESSITE DE L'EVALUATION.

La nécessité d'évaluer les effets de la prestation fournie est une idée qui finit par faire son chemin dans le secteur médico-éducatif, après des années de résistance des professionnels.

Un certain processus d'évaluation fonctionne à l'IME. Il a pourtant besoin d'être approfondi et affiné. Le terme d'évaluation, et les concepts auxquels il se rattache, incite à une certaine prudence pour éviter deux écueils qui sont :

- celui de la non-objectivité de l'évaluation, car nous manquons d'indicateurs et critères structurés,
- celui d'un découpage arbitraire des usagers sur un mode obsessionnel.

Par ailleurs, le suivi du projet individuel exigé par l'annexe XXIV pêche sur un point qui est directement lié à la pluridisciplinarité des équipes. Le rôle du référent, en particulier, n'est pas perçu de la même manière par les différents professionnels de l'IME.

Il faudra donc améliorer notre approche :

- du côté de l'utilisation d'un référentiel d'évaluation en nous appuyant notamment sur les travaux de l'ANCREAI¹ qui ont permis l'élaboration de dispositifs évolutifs d'évaluation en lien avec les "démarches qualité" basées sur les normes ISO². L'outil d'évaluation de l'ANCREAI fait, actuellement, l'objet d'une mise en expérience dans cinquante établissements médico-sociaux. Le Manuel d'Accueil Personnalisé (MAP) développé actuellement

¹ Association Nationale des Centres Régionaux pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptées.

² International Standardization Organization. Normes définies par l'industrie pour optimiser les conditions de satisfaction de la relation client-fournisseur. La norme ISO 9002, récente, se rapproche des entreprises s'adressant à des publics handicapés.

par l'UNAPEI, sera aussi à considérer, après vérification de son adaptabilité à une population déficiente légère,

- du côté de la définition de la fonction du référent : plutôt que d'avoir affaire à plusieurs référents se sentant compétents chacun pour leur spécialité, il faudra parvenir à ce que l'enfant dispose d'un référent unique et permanent, qui puisse constituer une manière de fil rouge tout au long de son séjour dans l'établissement.

Concernant ce dernier point, la question de l'harmonisation des pratiques se trouvera au centre de la réflexion. Chaque professionnel devra reconnaître le référent dans sa compétence qui aura été déterminée au cours d'un échange commun à tous.

Enfin, la réforme de la loi de 1975 prévoit la nécessité d'informer les parents sur le projet individuel de façon formelle. Actuellement, ils sont à la fois associés et informés lors de la réunion de synthèse. Faudra-t-il envisager de leur communiquer un écrit ?

D'ores et déjà, j'envisage de faire travailler la question de l'évaluation et du suivi de projets individuels, par une action de formation interne centrée sur l'élaboration et l'assimilation de référentiels convenant aux usagers de l'IME. Des expériences de ce type menées dans des établissements de même agrément de la région ont donné satisfaction. Au delà du respect des exigences réglementaires, cela pourrait répondre à notre besoin de bases d'évaluation opposables à des instances comme la Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel (COTOREP). Les divergences de points de vue sont, en effet, nombreuses lors de la sortie des élèves à 18 ans.

2.2 DIVERSIFIER L'OFFRE DE SERVICE DE L'IME.

Dans le courant de ce qu'on a baptisé la " révolution copernicienne " ¹, l'utilisateur a changé de position par rapport à l'établissement qui l'accueille. L'intégration s'oppose à ségrégation. La logique de structure doit laisser place à une logique de parcours de l'utilisateur. Celui-ci, dans la nouvelle loi de 1975, sera au centre du dispositif. Il n'est donc plus question de n'offrir qu'une place en internat à une famille parce que l'établissement

¹En référence à Nicolas Copernic, astronome et philosophe polonais (1473-1543). Il transforma radicalement la vision humaine de l'univers. Grâce au système héliocentrique qu'il décrivit, la terre ne fut plus le centre de l'univers mais une planète tournant autour du soleil comme les autres. Copernic a harmonisé la perception de l'univers par la découverte d'une loi générale qui permettait d'expliquer les mouvements très divers des planètes.

est constitué ainsi. Impossible aussi d'imposer un cursus de formation professionnelle que tous les adolescents ne pourront pas suivre.

Nous devons, par conséquent, diversifier nos modes de prise en charge et notamment, développer un accueil en semi-internat.

2.2.1 Développer le semi-internat.

Actuellement, le semi-internat n'offre que six places. De ce fait, il n'a jamais été constitué comme une entité. Le développer était déjà une nécessité en réponse à l'annexe XXIV. La révision de la loi de 1975 va plus loin dans ce sens. Mais il s'agit d'une question transversale qui touche aussi bien celle du schéma départemental que celle de l'organigramme de l'IME ou que celle de la prise en charge éducative.

En qualité de membre de l'équipe technique de la CDES, je suis bien placé pour avoir une idée de la réalité des besoins en matière de semi-internat. Tant que la répartition territoriale de la compétence des établissements n'aura pas été organisée par le schéma départemental, il semble que le besoin restera faible, au regard des besoins d'internat pour un grand nombre d'enfants et adolescents venant de trop loin pour être semi-internes. Il faut malgré tout se préparer à cette nouvelle répartition.

Du point de vue de l'organigramme, il serait souhaitable de pouvoir redéployer des postes de personnels éducatifs vers la formation professionnelle qui est en fort développement. Mais seule l'augmentation du semi-internat serait susceptible de diminuer la charge occasionnée par l'internat. J'ai déjà fait part de mes intentions aux équipes concernées et j'ai profité du départ en retraite d'une éducatrice spécialisée pour embaucher un candidat-élève pour un an, en attente d'une décision que je suis dans l'incapacité de prendre dans la conjoncture actuelle. Pour ce faire, j'ai obtenu l'autorisation de l'inspectrice de la DDASS qui reconnaît le bien fondé de la démarche.

Du point de vue de l'accompagnement éducatif, le semi-internat n'existe pas en tant qu'entité. Le secteur éducatif est confondu avec l'internat. Un enfant semi-interne est donc accueilli au sein d'un groupe d'internat lors du repas de midi et le mercredi. Cette solution est une cote mal taillée qui ne peut se justifier que par le faible nombre de semi-internes. Développer le semi-internat implique, par conséquent, une profonde réflexion sur le projet d'un nouveau service. L'éducateur n'intervenant plus que sur une faible part du temps de vie de l'enfant, devra se positionner autrement que comme relais parental. La famille continuant à assurer la continuité de l'éducation de l'enfant doit devenir un partenaire quotidien.

Mais, devant la progression des mesures d'intégration, certaines familles deviennent plus exigeantes. Nous voyons déjà se multiplier les absences le mercredi :

comment s'opposer à des parents qui souhaitent que leur enfant poursuive une activité socialisante, ce qui ne poserait pas de problème s'il était scolarisé en milieu ordinaire ? Au nom de quoi leur refuser qu'il soit en vacances comme ses frères et sœurs ?

Augmenter l'effectif en semi-internat ne sera donc pas une simple mesure administrative. C'est pourquoi cela devra être un point essentiel de réflexion dans le cadre de la démarche de projet. Si les conditions permettent d'y parvenir, les incidences seront fortes du côté de l'équipe éducative. Elles devront être prises en compte par des actions de formation. Par ailleurs cela donnera de la souplesse pour mieux organiser le service de formation professionnelle.

2.2.2 Rompre avec une logique de filière.

La formation professionnelle a été organisée de façon à prévoir un apprentissage progressif des gestes professionnels. Un découpage a été fait en quatre années de formation dont la dernière se déroule en stage dans des entreprises. Pour parvenir à cette étape, un adolescent doit avoir acquis des savoir-faire professionnels ainsi qu'une bonne autonomie sociale. Tous, bien sûr n'en sont pas capables. Ceci d'autant plus si l'on privilégie la logique de parcours de l'usager par rapport à la logique de filière : nous ne sélectionnons pas les candidats selon des critères de réussite maximale. Nous tentons de nous assurer d'une adéquation entre leurs capacités – telles que nous les percevons lors de la visite de pré-admission – et celles de l'établissement à le faire progresser – telles que nous les organisons. La décision d'admission est de ce fait empreinte de subjectivité.

L'organisation actuelle de la formation professionnelle convient bien à la majorité des élèves mais laisse en grandes difficultés une partie d'entre eux. Jusqu'à ces dernières années, la pratique était de demander leur réorientation vers un IME pour déficients intellectuels moyens et profonds. Solution qui aboutit de plus en plus rarement du fait de l'engorgement de ces établissements par l'amendement Creton. Jugeant qu'il s'agit là d'une pratique qui aboutit à une sorte d'exclusion, j'ai demandé qu'on étudie la possibilité de placer ces jeunes sur un parcours plus individualisé qui leur permettrait de progresser selon leurs capacités.

Le principal écueil réside dans l'âge de sortie qui a été maintenu à 18 ans, malgré la demande de mon prédécesseur dans le cadre du renouvellement de l'agrément. Reste donc posée la question de la faiblesse d'autonomie qui impliquerait de disposer d'une place en Centre d'Aide par le Travail (CAT) dès 18 ans. L'engorgement

du système – tant à la COTOREP que dans les CAT – ne nous permet que rarement de l'envisager et au prix d'une dépense importante d'énergie. Le psychiatre de l'IME argumente là-dessus une politique de réorientation entre 14 et 16 ans, laquelle ne peut pas se faire...

Dans cette situation en boucle, il faut donc trancher. La logique de parcours de l'utilisateur ne pouvant pas s'appliquer au réseau, il revient à l'IME de la mettre en œuvre. J'ai, par conséquent, demandé qu'on étudie la possibilité d'un IMPro. à deux vitesses. Etude faite, la nécessité de faire intervenir l'équipe éducative en complément de l'équipe de formation professionnelle émerge. Voici donc une occasion d'introduire de la coopération entre équipes autour d'un but supra ordonné. Un bénéfice secondaire s'y ajoute : la nouvelle organisation permet de disposer de la présence d'un éducateur pendant les temps de classe et d'atelier, ce qui manquait jusqu'à présent.

2.3 PERFECTIONNER LE PROCESSUS D'INTEGRATION.

Favoriser l'intégration des futurs adultes dans le monde du travail et dans la vie sociale est une mission essentielle de l'établissement. Faire évoluer l'enseignement pour qu'il reste adapté est, par conséquent, un des objectifs principaux de l'évolution de l'IME. Evaluer le résultat de notre pratique sur le devenir des anciens élèves en est un autre qui lui est complémentaire. De ceci découlent trois axes de changement de l'IME.

2.3.1 Améliorer la visée intégrative de la scolarisation.

Au fur et à mesure de la montée en âge des élèves, ceux-ci vivent la classe comme une obligation inutile car lieu d'apprentissages trop théoriques. Pourtant, confrontés au monde du travail lorsqu'ils partent en stage, ils prennent conscience de certaines de leurs lacunes et se montrent soucieux de les combler. Les adolescents n'étant plus scolarisés pendant leur dernière année, je déplore cette rupture.

La disparition des classes de petits offre une opportunité pour envisager de transférer ce temps d'enseignement sur les grands adolescents. Un risque d'échec se présente toutefois : les jeunes en stage vont refuser de " retourner à l'école ", ce lieu où se sont exprimées toutes leurs difficultés. Leur proposer une démarche d'intégration articulant les contenus d'enseignement et les réalités du monde des adultes peut répondre au sentiment de manque qu'ils éprouvent.

Jusqu'à présent, les éducateurs assurent le suivi des stages. Ils sont donc les seuls à avoir un contact avec les élèves de dernière année. Ils ont, par conséquent,

l'habitude de recueillir leurs impressions et de répondre à leurs questions. Charger les enseignants de cette tâche risque de créer un sentiment de dépossession chez les éducateurs qui ne tarderont pas à dire que notre principal souci est de trouver du travail aux enseignants qui n'ont plus de jeunes élèves.

Il faut donc associer instituteurs et éducateurs à ce projet en l'orientant sur un but supra-ordonné : donner tous les moyens possibles aux élèves pour favoriser l'intégration des futurs jeunes adultes. Que, dans sa mise en œuvre, le projet concerne les uns comme les autres, sera un objectif essentiel à atteindre pour le directeur.

2.3.2 Favoriser la reconnaissance des compétences acquises.

Si, du point de vue de l'enseignement général, l'Education Nationale valide la formation par le Certificat de Formation Générale (CFG), le pendant n'existe pas du côté de l'enseignement professionnel. Le premier diplôme existant, qui est le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), n'est pas accessible aux élèves de l'IME, sauf cas exceptionnel.

Par ailleurs, si l'on considère la dynamique du parcours des adolescents, on constate que, une fois le CFG obtenu, à 15 ou 16 ans, ils imaginent que leur formation est terminée. Ils désinvestissent, alors, formation professionnelle et stages, rêvant de liberté. Certains sont soutenus en cela par leurs parents et quittent l'établissement dès la fin de l'obligation scolaire.

Une réponse à ces préoccupations a pu être élaborée grâce à une action visant à la reconnaissance des savoir-faire professionnels, menée dans le cadre du Plan Départemental d'Insertion des Travailleurs Handicapés (PDITH). Les éducateurs techniques m'ayant posé la question de la validité de leur enseignement par rapport au marché du travail, je me suis saisi de cette opportunité. La question du financement se trouvant réglée par une enveloppe exceptionnelle de la DDASS, j'ai pu proposer à deux éducateurs techniques de participer à ce travail d'élaboration et de recherche.

L'objectif du projet, piloté par l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), était la création d'une reconnaissance officielle des compétences professionnelles. A la suite d'enquêtes dans les entreprises, les métiers ont été divisés en compétences. Compte tenu du fait que les déficients intellectuels n'ont pas accès à toutes les compétences d'un métier, il a été décidé d'élaborer un "portefeuille de compétences" susceptible de se remplir peu à peu par des évaluations successives. Les premières ont eu lieu en juin 2001 en présence de professionnels des entreprises.

Un avantage essentiel tiré de ce processus est l'idée de continuité : une formation n'est jamais terminée ; on peut toujours la compléter. Ceci vient répondre aux questions concernant l'attitude des jeunes après le CFG. Par contre de nouvelles interrogations se soulèvent. En effet, la formation professionnelle a toujours été considérée comme devant être généraliste pour permettre aux futurs travailleurs de pouvoir s'adapter au maximum de situations, sans les projeter dans l'illusion qu'ils vont pouvoir acquérir un métier. La mise en place des portefeuilles de compétences a modifié l'approche des éducateurs techniques qui tendent à une plus grande spécialisation.

Une tension s'est donc créée entre ces deux positions que la démarche de projet devrait faire baisser. La mise en place d'un IMPro. à deux vitesses offrira de meilleures chances de convenir à chacun. Diversifier nos approches permet de mieux se centrer sur l'utilisateur.

2.3.3 Améliorer le suivi des jeunes sortis de l'établissement.

Comme le précise la circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989 qui prévoyait la mise en œuvre de la nouvelle annexe XXIV, la question du suivi est directement en lien avec le point précédent : *“ La fonction de suite qui est confiée aux établissements doit leur permettre d'ajuster la formation qu'ils distribuent aux données d'exercice professionnel que leurs anciens élèves rencontrent par la suite. ”*

Un demi poste d'assistant social a été accordé au budget de l'IME en 1999. La demande de création formulée depuis 1994, était conforme au dossier d'agrément dans le cadre des annexes XXIV. La définition de ce poste a été centrée sur cette fonction. Après deux années, nous percevons bien l'insuffisance de ce travail. D'une part, l'assistante sociale se trouve souvent dans l'obligation de choisir entre le suivi et ses autres missions. D'autre part, il apparaît bien que les anciens élèves qui ne se trouvent pas en milieu de travail adapté ont besoin d'un soutien encore important. A l'époque où la majorité est à 18 ans, combien de jeunes adultes sont-ils autonomes ? Combien ont-ils un emploi et des revenus stables ?

La réponse la plus adaptée à ces questions me paraît se trouver dans la création d'un service d'insertion. Celui-ci ne se consacrerait pas uniquement aux anciens élèves : il pourrait intervenir dès la mise en situation d'insertion, c'est à dire dès le projet de départ en stage. Cela permettrait de justifier auprès de la DDASS la présence d'éducateurs dans ce service. Cela participerait de plus à une meilleure continuité dans le parcours des élèves.

La création de ce service aura des incidences sur le service éducatif. Il y aura en effet une redistribution des tâches concernant le suivi des stages. Un redéploiement des personnels sera aussi nécessaire même si dans le budget 2001, la DDASS évoque la prise en compte des résultats de la démarche de projet dans un futur organigramme : *“Aucune création de poste n’est acceptée. [...] Votre demande pourra être éventuellement revue à l’issue de la démarche de projet envisagée.”*

Ce service travaillera en interaction avec les équipes éducative, pédagogique et thérapeutique. Il participera aux réunions de synthèse et de suivi de projet. Il devra se positionner comme interface entre la famille, l’élève en stage ou sorti de l’établissement et l’IME.

La création de ce service participant pleinement au changement de pratiques de l’IME aura tout à fait sa place dans la réflexion commune. Un pré-projet sera présenté à la DDASS dans le cadre de la campagne budgétaire 2002. Le passage devant le Comité Régional des Organisations Sanitaires et Sociales (CROSS) ne sera pas nécessaire car le projet ne touchera qu’une faible partie de l’activité de l’établissement et ne créera pas une entité distincte de celui-ci.

2.4 DEVELOPPER LA FORMATION PROFESSIONNELLE.

J’ai évoqué à plusieurs reprises la dynamique de changement qui imprègne le service de formation professionnelle. Je ne reviendrai pas sur les détails de ses évolutions. Son fort développement pose la question de son encadrement. Après que j’ai eu mis fin à la responsabilité conjointe de la directrice adjointe et de la directrice d’école¹, les tensions dues à cette double tête s’apaisèrent. Mais un manque d’encadrement apparut, la directrice adjointe ne disposant pas d’assez de temps à consacrer à ce service.

Je projette donc actuellement de créer un poste de responsable de formation professionnelle. Celui-ci, au-delà de l’encadrement de l’équipe, pourra assurer la coordination du suivi des stages : recherche d’un terrain de stage adapté au projet individuel, liens avec l’équipe de formation professionnelle, rapports de stage, liens avec nos partenaires. Il assurera aussi la coordination avec le service de suite.

La DDASS, même si l’inspectrice reconnaît le bien fondé de notre demande, refuse toute création de poste. Je me place donc dans la perspective d’une

¹cf. deuxième partie, paragraphe 4.1.3.

augmentation du semi-internat qui libérerait du temps. Pour préparer l'équipe éducative à cette perte qu'elle n'aurait pas manqué de me reprocher, je profite du départ en retraite d'une éducatrice spécialisée. Au lieu de la remplacer à qualification égale, j'ai choisi d'embaucher un Candidat Elève Educateur pour un an. La particularité de ce contrat de travail à clause résolutoire me permet d'avoir recours à un emploi temporaire tout en respectant l'interdiction d'embaucher par contrat à durée déterminée. D'ici-là, j'espère que les paramètres auront suffisamment changé pour créer un poste de responsable à mi-temps. Si ce n'est pas le cas, je pourrai faire machine arrière. J'ai pris la précaution de présenter cette démarche aux délégués du personnel qui l'ont acceptée.

2.5 DEVELOPPER LA DIMENSION THERAPEUTIQUE.

Les soins donnés aux enfants et adolescents sont dispensés par l'équipe médico-psychologique placée sous la responsabilité du psychiatre. Pourtant, si la dimension thérapeutique est clairement établie à l'égard des usagers, elle est peu présente auprès des personnels.

Une action d'analyse de la pratique a été mise en place en 1999 malgré les difficultés évoquées plus haut¹. Un questionnaire que j'ai lancé, en juin 2001, à l'adresse de tous les personnels concernés a manifesté l'adhésion de la majorité du personnel à cette action. Mais il manquait une approche plus individualisée des difficultés rencontrées par les éducateurs dans l'exercice de leur métier.

Une tentative avait été faite par mon prédécesseur dans ce sens. Mais la psychologue concernée n'avait pas donné suite. Des mouvements de personnel récents et importants chez les psychologues m'ont permis d'envisager à nouveau un soutien des équipes. D'une part, deux psychologues anciennes dans l'IME ont quitté leur poste ; deux jeunes psychologues les ont remplacées. D'autre part, je disposais d'un poste à temps très partiel (0,15 ETP) de psychomotricien. Ce poste récemment créé avait été libéré au bout d'un an et était resté vacant, faute de candidat.

La redéfinition des postes de psychologues et de psychomotricien a été étudiée en deux temps. Les enjeux ont été examinés en équipe de direction, de façon à définir clairement les objectifs. La nécessité d'augmentation du temps de psychologue a conduit à reconsidérer la place de la psychomotricité en rapport avec l'augmentation de

¹cf. deuxième partie, paragraphe 2.2.1.

l'âge des usagers. La DDASS, consultée, a donné un avis favorable à ce glissement de poste. Puis la redistribution des rôles a été définie en présence des psychologues entre les psychothérapies, les évaluations et cette nouvelle activité de soutien aux équipes.

Dans la définition de ce travail de soutien aux équipes, il est vite apparu qu'il fallait le dissocier clairement de l'analyse de la pratique. L'essentiel est d'introduire une dimension psychothérapeutique dans la prise en charge éducative. Faire émerger une réflexion sur les difficultés, lever le déni de celles-ci, repérer les phénomènes de patient désigné, travailler le lien entre projet de groupe et projet individuel sont autant de points relevant de ces entretiens. Le travail en équipe réduite doit aussi favoriser la cohésion des éducateurs du groupe lorsqu'elle fait défaut.

Le changement, dans ce cas de figure, a eu deux origines, l'une voulue et l'autre subie. Le système, qui aurait pu se désagréger du fait du départ – et de l'incertitude quant au retour – des psychologues, s'est consolidé dans un nouvel équilibre. Saisir les opportunités, même quand elles semblaient négatives, permet au directeur de conduire le changement.

2.6 METTRE EN AVANT LA PLACE DES FAMILLES.

L'IME bénéficie d'une longue tradition de travail avec les familles : depuis 25 ans, les parents des usagers sont invités à participer aux réunions de synthèse. Cela a permis qu'ils soient associés au projet de leur enfant bien avant la refonte de l'Annexe XXIV. Lors de la visite de pré-admission, une attention toute particulière est portée à la recherche d'une coopération. L'idée de contractualisation y est très présente : les parents comme le directeur s'engagent à coopérer, sachant que, si ce n'était pas le cas, les chances de faire progresser leur enfant se trouveraient fortement réduites. L'accès des parents à l'établissement est facilité : numéros de téléphone directs, demandes de rencontre examinées favorablement...

Malgré ce dispositif qui pourrait sembler suffisant, une nouvelle dimension apparaît dans les demandes des familles, exprimées directement ou par le truchement du Conseil d'Etablissement : un besoin de rencontrer les autres parents, de partager les expériences, les inquiétudes et les espoirs.

Après une première série de visites de pré-admission, j'avais souhaité réunir les parents des enfants nouvellement admis. Ceci pour leur permettre de faire connaissance avec l'établissement dans un cadre moins formel. Les entretiens de pré-admission peuvent, en effet, être vécus avec le sentiment que l'on a pointé les difficultés

de leur enfant ainsi que les leurs. J'ai donc institué cette réunion initiale à laquelle participent environ les deux tiers des familles concernées. Existe-t-il une relation de cause à effet entre cette réunion et les demandes de rencontre ? C'est possible. Toujours est-il que j'ai pu mesurer, notamment à l'occasion de situations délicates, l'effet régulateur des rencontres de parents.

Associer les familles est essentiel dans les situations tendues. L'appui que nous demandons aux parents est un soutien à notre action. L'enfant, quand cela fonctionne, ne perçoit plus de faille qui lui permette d'échapper au cadre éducatif. C'est pourquoi je convoque les parents à chaque fois qu'une sanction grave doit être prononcée à l'égard d'un enfant. Je peux m'assurer alors de leur collaboration au suivi de projet individuel dans ses dimensions les plus critiques.

Provoquer une rencontre de parents est aussi un moyen de faire baisser les tensions quand elles deviennent trop vives entre les parents et l'IME. Voici un exemple qui l'illustrera.

Le jour de la rentrée scolaire, un papa me fait part de ses protestations à propos du comportement d'un éducateur. Celui-ci aurait frappé sa fille de quatorze ans et serait entré dans la salle de bains pendant qu'elle prenait sa douche. Dès le lendemain, je réunis les enfants du groupe concerné et leurs éducateurs. Je recueille les témoignages des enfants qui avouent d'eux-mêmes avoir provoqué de forts chahuts : projection d'eau, vêtement mouillé jeté à la tête de l'éducateur, jeune fille montée à la fenêtre. J'en conclus que l'éducateur a agi pour répondre à une urgence, dans une situation de danger et dans un moment où la parole ne faisait plus effet.

J'envoie aussitôt un courrier, après avoir téléphoné au papa, courrier dans lequel j'expose mes conclusions. Considérant que sa demande n'avait pas abouti – il souhaitait que l'éducateur soit sanctionné – il me rappelle. Je lui propose alors un rendez-vous avec l'éducateur en question en présence de la directrice adjointe et du psychiatre. Les deux parents sont présents à cet entretien. Au delà de l'expression de ses doutes et de sa souffrance, le papa y manifeste clairement son désir de corriger physiquement l'éducateur. L'essentiel de mon argumentation porte sur la nécessité de confiance et de communication.

Le lundi suivant, la jeune fille semble en grande souffrance. Interrogée, elle finit par avouer que son père lui a demandé de lui rapporter les numéros de

téléphone des autres enfants du groupe. Je décide alors de convoquer toutes les familles du groupe. La réunion se passe en présence des éducateurs et de la directrice adjointe. Au cours de cette réunion, le papa qui pensait mobiliser les familles contre l'établissement a pu échanger avec d'autres parents qui ont manifesté leurs interrogations, leur souffrance et leur confiance dans l'équipe de l'IME.

Ce n'est qu'à la suite de cette rencontre avec d'autres parents que la tension a pu baisser. Le papa, qui n'avait plus confiance dans la parole de l'établissement, a admis la validité de la parole des autres parents. Il nous est devenu possible, alors, de mettre en place des entretiens familiaux réguliers avec le psychiatre.

Proposer des rencontres aux parents, c'est leur ouvrir un espace de parole. C'est leur faire découvrir qu'ils ne sont pas seuls à vivre " les mêmes personnages, situations et configurations relationnelles, les mêmes intrigues et déroulements temporels " selon Jacques Trémintin¹. Développer les réunions de parents me semble donc un moyen plus important qu'il n'y paraît d'associer les familles au projet individuel de leur enfant. Dans la mesure où mon intention rejoint les demandes des parents, il ne reste plus qu'à développer ces réunions.

Mais ce n'est pas l'unique moyen d'améliorer le travail avec les familles. La procédure de suivi des projets individuels s'est greffée sur le système en place, et notamment, sur la réunion de synthèse où les parents et l'enfant sont conviés. La réflexion sur le travail avec les familles, qui est incluse dans les objectifs de la démarche de projet, va nous permettre de réexaminer un système qui ne rallie pas tous les suffrages. Car, même si se trouve sans objet la question posée par Jean-René Loubat² – " Oserait-on dire ce que l'on dit parfois dans des réunions de synthèse si l'on devait le retransmettre au bénéficiaire ? " –, reste celle de la complétude des échanges. En effet il est convenu que l'établissement doit montrer visage uni sans faire apparaître ses divergences. Ceci nécessite donc un préalable que l'on nomme " réunion point sur..." qui est une mini synthèse. Par ailleurs, même si l'enfant et sa famille sont

¹Trémintin J, " *Les groupes de parole pour les parents* ", in Lien Social, n°589, 2001, p 4.

²Loubat J-R; " *Quelle éthique au quotidien dans les établissements sociaux et médico-sociaux ?* ", in Lien Social, n°590, 2001 , pp 4-9.

présents à la synthèse, ce temps est suivi d'un temps de rédaction de projet où l'enfant est présent dans un souci de contractualisation mais dont les parents sont absents. De plus, l'ensemble de ces réunions constitue un système dont la lourdeur est difficile à gérer et qui ne nous permet pas d'assurer un suivi régulier des projets individualisés. Il nous faut donc revoir notre position et la placer dans la perspective des nouvelles exigences posées par la révision de la loi de 1975.

Cette réflexion fait apparaître le lien fort entre travail avec les familles et projet individualisé. Améliorer le second ne peut aller sans le développement du premier. Ce sera un des axes majeurs de notre démarche de projet.

2.7 FAVORISER L'EXERCICE DE LA CITOYENNETE.

L'UNAPEI demande de la dignité pour les personnes handicapées. Celle-ci peut se trouver dans l'exercice de la citoyenneté. Devenir citoyen, c'est se trouver admis parmi les membres de la Cité et jouir des mêmes droits et devoirs qu'eux. On pourrait penser que vivre en France suffit à garantir la citoyenneté. Mais ce n'est pas sans raison que le législateur prévoit, dans son projet de réforme de la loi de 1975, un article précisant que "*l'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux*". Pour le directeur, cela dépasse désormais la question de sa position éthique.

Il faudra, comme le prévoit la révision de la loi de 1975, travailler sur le règlement intérieur. Cela se fera en lien avec le règlement de l'ADAPEI.

Le Conseil d'établissement¹ se réunit trois fois par an. Les élections des représentants des familles ont lieu à la suite d'une réunion des parents. Les représentants des élèves sont choisis chaque année par les délégués de classe et les délégués de groupe. Le vote se déroule dans le bureau du directeur. Le rôle du Conseil d'Etablissement qui devrait devenir Conseil de la vie sociale sera développé dans les années à venir. Donner plus de place aux familles est un enjeu important : il ne suffira pas de leur donner la parole, il faudra la prendre en compte sans que, pour autant, se perde la distanciation nécessaire à toute action éducative. L'établissement doit rester tiers dans la relation entre l'enfant et sa famille.

¹ Le Conseil d'Etablissement est défini par la loi du 3/01/1985 qui introduit l'article 8bis dans la loi 75-535, laquelle prévoyait l'association des familles et des usagers au fonctionnement de l'établissement.

La charte des droits et libertés et le livret d'accueil prévus dans la nouvelle loi devront être élaborés. Ce seront des supports à une démarche contractuelle entre l'enfant, sa famille et l'établissement.

3 - PRATIQUER UN MANAGEMENT AU SERVICE DE L'HARMONIE.

Pour parvenir à mettre en œuvre toutes les évolutions nécessaires de l'IME, tout en recherchant l'harmonie des compétences de chacun, une ligne d'action managériale doit guider le directeur. Celle-ci peut se décliner en trois points.

3.1 AMELIORER LA COHESION DE L'EQUIPE DE DIRECTION.

Les tensions qui courent à travers les équipes doivent pouvoir être rééquilibrées par une cohésion de l'équipe de direction. La crise qu'a traversé l'IME au printemps 2000¹ peut se résumer à l'interpellation de la direction par les employés sur le thème suivant : qui dirige effectivement l'établissement ? Ne serait-ce pas la directrice d'école ?

Redéfinir la place de chacun fut nécessaire mais non suffisant. En effet, J.M. Miramon nous l'indique : " le détenteur de l'autorité n'est pas toujours celui qui exerce le pouvoir. "² Revoir le système de délégation permet de distinguer ce qui relève de l'autorité de ce qui relève du pouvoir.

Dans l'équipe de direction de l'IME, le principal point à examiner est le champ de compétences. La directrice d'école s'est immiscée dans la gestion de la formation professionnelle sous couvert de ses compétences en matière d'enseignement. Mais elle n'en avait pas la compétence hiérarchique du fait qu'elle est employée de l'Education Nationale alors que les éducateurs techniques sont salariés de l'ADAPEI. Ce simple fait m'a permis de lui retirer cette responsabilité gagnée au fil de l'histoire.

Consécutivement à ce remaniement, les équilibres furent modifiés, ce qui aboutit à une charge trop importante pour la directrice adjointe. C'est pourquoi il faut revoir l'organigramme dans lequel il n'y a pas de chef de service en titre pour les secteurs éducatifs et de formation professionnelle.

¹cf. deuxième partie, paragraphe 2.2.2.

²Miramon J-M, opus cit., p.69.

Enfin, respecter le rythme hebdomadaire des réunions de direction est une manière d'élaborer une pensée commune. C'est là que la concertation doit s'exercer en permanence. C'est le lieu de remontée des informations des différents services. Lieu de décision, c'est le lieu par excellence de la mise en cohérence de toutes les actions, même si ce n'est pas le seul.

3.2 FAVORISER LE LIEN ENTRE LES DIFFERENTES EQUIPES.

C'est aussi sur le terrain qu'il faut agir pour entretenir l'harmonie.

Le directeur doit ainsi participer, de façon intermittente, aux réunions de chaque service. Les salariés ont souvent le sentiment que leur pensée est mal traduite, qu'ils sont victimes d'un manque d'intérêt. Ils apprécient donc de pouvoir s'adresser au directeur. L'écueil à éviter est le risque de court-circuiter le responsable du service. Celui-ci doit donc rester l'animateur de la réunion.

La circulation des informations au quotidien posant toujours problème, j'ai mis en place, en septembre 2001, une feuille hebdomadaire d'information. Celle-ci est élaborée, entre le vendredi soir et le lundi matin par les cadres, l'infirmière et l'assistante sociale. Elle est distribuée aux mêmes personnes dans la matinée du lundi. De cette façon, sont portées à la connaissance de tous les services les absences, les réunions, les rendez-vous médicaux des enfants, etc. La question de la diffusion de cette feuille a fait l'objet de longs débats : le fait que les élèves sachent lire, pour beaucoup, risquerait de nuire à la confidentialité. C'est pourquoi une diffusion restreinte a été décidée.

Plus généralement, il faut multiplier les occasions aux équipes de travailler ensemble. Le lancement de la démarche de projet va dans ce sens. Elle devra se poursuivre par d'autres projets fédérateurs : d'autres actions de formation, bien sûr, mais aussi animations, journal des élèves, etc. Le directeur doit veiller à favoriser les projets communs. La mise en action de la théorie des buts supra-ordonnés doit être un maître mot du management des équipes.

Un manque de lien est récurrent entre l'équipe éducative et les surveillants de nuit. La mise en place de la Réduction du Temps de Travail n'a pas favorisé les choses : comme dans toutes les entreprises, elle a provoqué la suppression des temps de relations informelles. La question est particulièrement préoccupante au moment du relais à la fin de la nuit. Les surveillants accusent certains éducateurs d'être toujours en retard et ne voient pas évoluer les choses. Pour favoriser le lien entre les uns et les autres, j'ai fait passer les surveillants de nuit sous la responsabilité de la directrice

adjointe. J'espère, de cette manière, favoriser un sentiment d'appartenance commune entre éducateurs et surveillants. Le risque que ce ne soit qu'un coup d'épée dans l'eau existe, dans la mesure où la directrice adjointe voit son poste se charger à nouveau.

3.3 UN MANAGEMENT ADAPTE AU CHANGEMENT.

Introduire des changements suppose une réflexion préalable. Le début de l'étude d'un changement peut être vécu comme une déstabilisation. Pourquoi, en effet, remettre en cause une pratique qui fonctionne et ouvrir des perspectives incertaines ? J.M. Miramon attire notre attention là-dessus, évoquant à propos du changement les " décisions dont les effets peuvent stimuler la créativité des équipes de travail ou au contraire figer la vie de l'institution " ¹. Il ajoute que " la notion de décision est inséparable de celle de crise ". Il est donc naturel que tout processus de changement insécurise car il est nécessaire de déconstruire avant d'élaborer une nouvelle construction puis de décider. Mais cette déconstruction n'est qu'une démarche de la pensée ; elle ne modifie en rien le fonctionnement en cours. Ce n'est qu'à compter de la prise de décision que le changement interviendra.

Le management participatif appliqué au changement, tel que présenté par J-M. Miramon ², me semble représenter le meilleur choix dans un établissement où règne un équilibre général, malgré les tensions, et en l'absence d'urgence. L'entretien de rapports de confiance et l'ouverture à la discussion sont primordiales. Les suggestions des collaborateurs, quand elles sont prises en compte, rendent ceux-ci acteurs du changement. Le directeur, s'il doit questionner les fonctionnements, n'impose pas pour autant son point de vue. Mais il doit en préambule formuler des objectifs qui doivent être clairs en tant que formulables par les acteurs, désirables pour que chacun y mette de la valeur et atteignables, c'est à dire réalisables.

Une situation récente en fournira un exemple.

Dans le programme de renouvellement des véhicules, arrive le tour de notre minibus de 20 places. Ayant en tête les perspectives du schéma départemental et l'augmentation du semi-internat, je me suis posé la question de la souplesse de notre organisation des transports. Dans le but de l'augmenter,

¹Ibid, p.81.

²Ibid, p.91

j'ai proposé l'hypothèse de remplacer le minibus par deux véhicules de neuf places. Je me suis d'abord assuré de la faisabilité auprès de l'inspectrice DDASS. J'ai ensuite proposé la question à la réflexion en équipe de direction.

L'avantage visé était le raccourcissement de la tournée de ramassage assurée par le minibus en faisant partir deux véhicules dans des directions différentes. Un autre élément de souplesse était l'abandon de la nécessité de disposer de permis de conduire les transports en commun : actuellement, deux chauffeurs en disposent, dont l'un a dépassé 50 ans. Tous deux souffrent de pathologies dorsales chroniques.

Les seuls moments où nous avons besoin de ce minibus sont les sorties scolaires et les transferts d'été. Des solutions de remplacement sont envisageables : location de car ou train. Les sorties éducatives peuvent se faire à deux éducateurs conducteurs.

Après une semaine de réflexion, les inconvénients sont apparus et l'emportent sur les avantages. L'essentiel a trait à la sécurité : les risques d'accident seraient multipliés du fait de l'augmentation du nombre de véhicules, la sécurité serait diminuée du fait qu'il n'y aurait plus d'éducateur accompagnateur, les temps de conduite lors des départs en transfert seraient trop importants, ajoutés aux temps éducatifs.

Ma proposition est donc abandonnée, mais deux avantages annexes subsistent :

- une réflexion globale se poursuit sur l'utilisation du minibus en semaine qui n'est pas toujours rationnelle,
- l'inspectrice DDASS a pu constater notre souci de réflexion, ce qui participe à l'entretien de l'image de l'IME.

Le bilan de cette hypothèse de changement est donc positif, même si la décision a abouti au statu quo. Mes collaborateurs ont accepté cette remise en cause des habitudes, malgré leurs préoccupations quant à l'emploi du chauffeur, l'organisation des sorties scolaires ou les risques de protestations de l'équipe éducative.

3.4 METTRE EN PLACE DES ENTRETIENS D'ÉVALUATION.

L'entretien annuel d'évaluation est un progrès important dans l'appréciation d'un collaborateur. Il ne s'agit plus, en effet, de la comparaison de celui-ci avec un

Bernard Marchandise - Mémoire de l'École Nationale de la Santé Publique – 2002

collaborateur idéal, mais d'une comparaison avec lui-même. C'est toujours l'appréciation du passé, mais c'est aussi une approche de l'avenir. Il s'agit donc d'un acte majeur du management qui met en jeu les valeurs humaines de respect et de confiance.

Par son engagement dans la démarche d'évaluation, le collaborateur s'engage dans la mise à jour de la relation contractuelle qui le lie à son employeur. Ceci participe à la reviviscence de son contrat de travail qui devient autre chose qu'un document signé des années plus tôt et classé dans quelque dossier.

Pour son supérieur hiérarchique, cette démarche représente une situation particulière. En effet, la relation entre son subordonné et lui devient moins hiérarchique, moins empreinte d'autorité. Il doit faire preuve de talent pour établir une relation de confiance, une écoute nécessaire à la réussite de l'entretien. Ceci, d'autant plus que le collaborateur n'est pas nécessairement dans des dispositions favorables vis à vis de ce qu'il peut considérer comme un excès d'autorité.

L'organisation de l'entretien nécessite un temps de préparation et une formalisation qui garantira l'égalité de traitement entre tous les salariés. L'objectif présenté est de favoriser dans un dialogue une auto-évaluation du collaborateur sur l'exercice de sa fonction, les améliorations nécessaires, les perspectives de formation, etc... La convocation doit se faire au moins une semaine à l'avance et préciser le lieu et l'heure du rendez-vous.

La conduite de l'entretien doit respecter plusieurs phases : l'analyse de la fonction considérée dans une dynamique, le recensement des événements majeurs de l'année écoulée, le bilan de l'année et les perspectives d'avenir. L'étape du bilan doit être fortement investie par le collaborateur qui doit formaliser sa contribution à la mise en œuvre du projet d'établissement. Tout ceci nécessite une formation des acteurs à l'entretien d'évaluation.

Le point faible de la mise en place de l'entretien annuel d'évaluation à l'IME réside dans la grande disparité qui règne dans le nombre de collaborateurs attachés à chaque responsable de service. En effet, l'entretien doit être mené, en principe, par le supérieur hiérarchique direct du salarié. Or, si la directrice d'école encadre huit enseignants, la directrice adjointe est directement responsable de vingt huit salariés : éducatifs, formation professionnelle et surveillants de nuit.

Un autre point reste à développer : articuler cette démarche avec l'ADAPEI. Car, si je peux organiser des entretiens avec mes collaborateurs, qui sera à même de me convoquer à un entretien annuel d'évaluation ? La question est donc à voir avec le

directeur général qui, s'il adhère au principe, favorisera son application aux autres établissements de l'ADAPEI.

La mise en place des entretiens d'évaluation relève de la concertation. L'engagement des salariés dans cette démarche participera à l'harmonisation des compétences, chacun ayant l'occasion de se percevoir comme un des nombreux rouages d'une organisation au service d'un projet et de vérifier s'il tient bien sa place dans l'orchestre.

4 - POURSUIVRE L'OUVERTURE DE L'ETABLISSEMENT VERS L'EXTERIEUR.

L'IME Georges Loiseau est un établissement ouvert sur l'extérieur. C'est une nécessité car, du fait de sa situation en zone rurale, un manque d'ouverture confinerait à l'autarcie. Ses liens sont constitués de sa participation à un réseau et d'actions en partenariat. La différence entre réseau et partenariat a son importance. L'étymologie nous aide à les distinguer.

Le mot réseau nous vient du latin *retiolus* diminutif de *rets* qui signifie filet. Il correspond donc à maillage et désigne un ensemble d'éléments connectés. Pour un établissement, le réseau est constitué de l'ensemble des structures sociales qui participent à son environnement.

Partenariat est une adaptation de l'anglais *partner* qui implique un échange et un engagement. L'idée de contrat n'en est pas loin. Nos partenaires sont donc des institutions avec lesquelles nous avons défini un mode de relation qui nous engage réciproquement sur des projets désignés.

Les liens de partenariat sont nombreux autour de la scolarisation et de la formation professionnelle. On compte parmi eux le collège où se trouve la SEGPA qui accueille régulièrement 2 à 5 élèves, l'école du village qui accueille la CLIS. et le collège dans lequel s'est créée une UPI en septembre 2000. Ce dernier ne possédant pas d'ateliers, nous avons proposé d'accueillir à temps partiel certains élèves de l'UPI afin de leur dispenser une formation pré-professionnelle. Ceci nous semblait indispensable du fait que nous imaginions que ces élèves allaient se présenter à 16 ans à l'IME sans que nous soyons à même de leur proposer une formation professionnelle en deux ans. Du fait de l'éloignement de l'UPI et de notre rythme d'ateliers à mi-temps sur la journée, ce projet n'a pas pu aboutir. Pourtant, des liens ayant été créés avec les familles, nous avons pu préparer l'admission de deux adolescents à 14 ans en septembre 2001. Ce

Bernard Marchandise - Mémoire de l'École Nationale de la Santé Publique – 2002

projet pourra se poursuivre dans le cadre de la commission départementale Handiscol, créée en septembre 2001.

A la suite de contacts pris avec un lycée, nous avons voulu sensibiliser nos élèves aux sciences de la vie et de la terre. Après une année de rencontres des élèves au lycée ou à l'IME, un projet a pu être établi qui a mené à la création d'un atelier de biologie qui va permettre la conduite d'expériences en partenariat avec le lycée.

Les entreprises qui accueillent nos élèves en stage, qu'elles relèvent du milieu ordinaire ou du travail adapté, font l'objet de conventions régulièrement remises à jour. Nous les avons mobilisées avec l'aide du PDITH autour de la reconnaissance des savoir-faire professionnels. Lors des examens que les artisans et salariés des entreprises ont fait passer aux élèves de l'IME en juin 2001, ils se sont déclarés très surpris d'avoir eu affaire à des jeunes en situation d'apprentissage et non à des handicapés tels qu'ils se les représentaient. Ceci établit clairement que l'entretien de liens de partenariat participe à la future intégration de nos élèves dans le monde du travail.

Une collaboration avec un Institut de Rééducation (IR) existe depuis plusieurs années : lorsqu'un jeune est susceptible d'acquérir un enseignement professionnel plus poussé que celui dispensé à l'IME, il peut profiter de celui de l'IR. Il est arrivé aussi que la situation inverse se produise. Dans les deux cas, la collaboration évolue vers une réorientation. Pour augmenter les fruits de cette entente, nous mettons en place une réflexion commune sur le suivi des jeunes en stage dans les entreprises : comment les aidons-nous à formuler les questions qui se posent à eux et comment pouvons-nous y répondre ?

Une convention est passée avec le Centre de Planification et d'Education Familiale. Les adolescents y sont accompagnés par les éducateurs pour y aborder les questions se posant sur la sexualité et la maternité. Ceci complète le travail de l'équipe éducative dans une perspective d'intégration sociale.

Une coopération avec les services de pédopsychiatrie du Centre Hospitalier Spécialisé (CHS) est entretenue régulièrement, en fonction des problématiques liées aux troubles de personnalité des enfants. Ceci demande des efforts constants du fait du repositionnement de l'hôpital comme centre de soins et non d'hébergement à long terme. Travailler le partenariat dans ce cas de figure est essentiel car nous devons intégrer le mode d'approche du CHS au même titre que celui-ci doit reconnaître les limites de notre action.

La liste des partenaires de l'IME pourrait être allongée, mais ce n'est pas l'objet de ce mémoire. Le projet de création du service de suivi enrichira ce travail en réseau, déjà important, en renforçant le lien entre l'extérieur et l'intérieur de l'établissement. Car là réside le principal écueil du travail en réseau : il faut éviter que les actions de l'IME se dispersent en mobilisant les énergies en toutes directions. Il faut, au contraire, veiller de la façon la plus rigoureuse possible à l'adéquation des actions au projet personnalisé de l'utilisateur. D'où l'idée de confier cette tâche à un cadre qui serait le futur responsable du service de suivi. Membre de l'équipe de direction, il sera en position d'assurer la coordination des actions ayant trait au réseau avec les autres secteurs de l'établissement.



Mobiliser le personnel de l'établissement autour d'une réflexion sur son projet est donc le moyen que j'ai choisi pour réduire les tensions entre les équipes. Ce travail en commun devra favoriser une amélioration de la cohésion et des liens entre tous les acteurs de l'IME. Centrer l'attention sur la qualité du service rendu aux élèves et à leur famille permettra de faire prendre conscience de la nécessité d'œuvrer en synergie pour y parvenir.

Cette démarche a donc un double but : améliorer le climat dans l'établissement et mettre celui-ci en marche de façon à ce qu'il puisse intégrer les évolutions des politiques sociales en changeant les pratiques. Le travail avec un consultant est une première étape qui devra se poursuivre par d'autres actions mobilisatrices. C'est donc une impulsion, qui permettra d'engager une réflexion permanente sur la qualité de notre prestation. Ceci sera particulièrement utile pour préparer l'établissement à la nécessité d'évaluation prévue par la réforme de la loi de 1975. En ce sens, viser l'harmonisation des compétences représente à la fois un préalable au changement et un objectif au service des usagers.

CONCLUSION

Comment faire pour que l'IME Georges Loiseau garde sa pertinence au sein du dispositif médico-social, malgré les turbulences internes et externes ? Cette question résume l'essentiel de mes préoccupations. Elle contient la seule acception de stabilité concevable. Car la stabilité d'un établissement réside dans sa façon d'assumer la nécessité de mouvement.

Il appartient donc au directeur de se donner les moyens d'entretenir une politique de changement. S'assurer de la capacité des acteurs à œuvrer de concert en est la condition sine qua non. M'appuyant sur les apports de la sociologie des organisations, j'ai décidé de mobiliser l'ensemble du personnel sur une tâche commune, qui est la réflexion sur le projet d'établissement. Mon objectif est de faire toucher du doigt à chacun que, si les approches professionnelles sont multiples, il est indispensable qu'elles se coordonnent au service d'un projet commun.

Ce travail de réflexion commune doit permettre d'intégrer les changements qui s'imposent comme ceux qui paraissent souhaitables pour améliorer la qualité du service rendu aux usagers. De ce fait, le but visé est double : améliorer le climat social dans l'établissement et redéfinir les missions et les modes opératoires. Dans ce processus, le directeur est amené à entretenir un état d'incertitude quant à l'avenir. C'est ce que J-M. Miramon¹ appelle le *paradoxe managérial*, que je traduirai comme ceci : déstabiliser pour pérenniser. Moins paradoxalement, il s'agit de déconstruire pour pouvoir reconstruire. Le directeur est donc sur le fil du rasoir, chargé d'induire du changement et prêt à faire face à tous les écueils que cette attitude provoque.

¹Miramon J-M., Couet D., Paturet J-B., *Le métier de directeur. Techniques et fictions*, Rennes, éd. ENSP, 1992, p 48.

Dans une perspective à moyen terme, la principale évolution à venir est celle du redéploiement de lits d'internat en places de semi-internat. De fortes incertitudes subsistent sur la faisabilité de ce projet et s'accompagnent d'interrogations. Au delà de la réponse au schéma départemental à venir ou aux incitations de l'Annexe XXIV, se posera la question du bien fondé des demandes d'accueil en semi-internat. En effet, pouvons-nous répondre de façon pertinente à des demandes que nous percevons de plus en plus consuméristes ? La réduction de l'internat ne doit pas faire perdre son âme à l'IME. Si chaque élève séjourne à la carte dans l'établissement, que restera-t-il des valeurs éducatives de l'internat ?

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE.	
L’I.M.E. GEORGES LOISEAU, UNE ORGANISATION CHARGÉE DE TENSIONS, CONFRONTÉE À UN PROCESSUS D’EVOLUTION.	3
1 - L’INSTITUT MÉDICO-EDUCATIF GEORGES LOISEAU.	3
1.1 <i>Un élément du dispositif médico-social.</i>	3
1.2 <i>Le public accueilli</i>	4
1.3 <i>L’offre de service de l’IME.</i>	6
1.3.1 Une scolarisation permettant des parcours individualisés.	6
1.3.2 La formation professionnelle.	7
1.3.3 L’internat spécialisé.	7
1.3.4 Une prise en charge médico-psychologique.	8
1.3.5 Un projet individuel partagé.	8
2 - LES LIENS ENTRE L’IME ET L’ASSOCIATION GESTIONNAIRE.	9
2.1 <i>L’ADAPEI de l’Ain, association de parents.</i>	9
2.2 <i>L’IME Georges Loiseau, établissement particulier de l’ADAPEI.</i>	10
3 - UNE ORGANISATION EN ÉVOLUTION POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ENFANTS.	10
3.1 <i>Une organisation héritée de l’histoire.</i>	11
3.2 <i>L’organisation de l’IME en 1997, à mon arrivée dans l’établissement.</i>	13
3.2.1 Cinq services se répartissent les tâches :	13
3.2.2 Une coordination des services à plusieurs niveaux.	14
3.3 <i>Des parcours d’usagers imprégnés d’une culture de réorientations.</i>	15
3.4 <i>L’extension de la mixité.</i>	17
4 - UNE INSUFFISANTE HARMONISATION DES COMPÉTENCES : LE POINT FAIBLE DE L’I.M.E.	18
4.1 <i>Forces et faiblesses d’une équipe pluridisciplinaire.</i>	18
4.2 <i>Coordination et délégation.</i>	19
DEUXIEME PARTIE.	
PRÉPARER LES CONDITIONS PRÉALABLES AU CHANGEMENT, EN ABAISSANT LES TENSIONS PAR LA RECHERCHE DE L’HARMONIE.	21
1 - LA QUESTION DU CHANGEMENT À L’IME.	21
1.1 <i>Le changement, une notion universelle.</i>	21
1.2 <i>Des conditions de mixité en évolution.</i>	24
1.3 <i>Une forte contrainte aux conséquences multiples : l’augmentation de l’âge à l’admission.</i>	25
1.3.1 Une souplesse se perd.	25
1.3.2 L’IME se transforme, de fait, en IMPro.	26
1.3.3 Une nécessaire adaptation du personnel.	27
1.4 <i>Un secteur en fort développement : la formation professionnelle.</i>	28

1.4.1	Création d'une nouvelle filière de formation professionnelle.	29
1.4.2	Formation professionnelle et intégration sociale.	29
1.5	<i>L'émergence du schéma départemental.</i>	30
2 -	UNE ORGANISATION QUI SUSCITE DES TENSIONS.	32
2.1	<i>L'IME, une association d'identités marquées.</i>	32
2.2	<i>Des tensions permanentes entres les secteurs.</i>	34
2.2.1	Une action d'analyse de la pratique difficile à mettre en route.	34
2.2.2	La direction de l'IME remise en cause.	35
3 -	A LA RECHERCHE DE L'HARMONIE.	38
3.1	<i>Du système à l'harmonie.</i>	38
3.2	<i>Harmonie : stabilité ou changement ?</i>	40
3.3	<i>Favoriser la concertation.</i>	41
4 -	LE CONFLIT : UN ÉLÉMENT PARTICIPANT À LA DYNAMIQUE D'UNE ORGANISATION.	42
4.1	<i>Les sources du conflit.</i>	43
4.1.1	Les origines psychologiques du conflit.	43
4.1.2	Les origines sociales du conflit.	43
4.1.3	Les origines organisationnelles du conflit.	45
4.2	<i>La négociation : un élément d'une stratégie de réponse au conflit.</i>	45
TROISIEME PARTIE.		
ENGAGER L'ÉTABLISSEMENT DANS UNE DÉMARCHE DE PROJET POUR HARMONISER		
LES COMPÉTENCES AU SERVICE DE L'USAGER. 51		
1 -	LE LANCEMENT DE LA DÉMARCHE DE PROJET.	52
1.1	<i>Une négociation préalable.</i>	52
1.2	<i>A la recherche d'un intervenant et de financement.</i>	52
2 -	DÉFINIR LES POINTS DU PROJET À RÉVISER.	53
2.1	<i>Intégrer la nécessité de l'évaluation.</i>	54
2.2	<i>Diversifier l'offre de service de l'IME.</i>	55
2.2.1	Développer le semi-internat.	57
2.2.2	Rompre avec une logique de filière.	58
2.3	<i>Perfectionner le processus d'intégration.</i>	59
2.3.1	Améliorer la visée intégrative de la scolarisation.	59
2.3.2	Favoriser la reconnaissance des compétences acquises.	60
2.3.3	Améliorer le suivi des jeunes sortis de l'établissement.	61
2.4	<i>Développer la formation professionnelle.</i>	62
2.5	<i>Développer la dimension thérapeutique.</i>	63
2.6	<i>Mettre en avant la place des familles.</i>	64
2.7	<i>Favoriser l'exercice de la citoyenneté.</i>	67
3 -	PRATIQUER UN MANAGEMENT AU SERVICE DE L'HARMONIE.	68
3.1	<i>Améliorer la cohésion de l'équipe de direction.</i>	68
3.2	<i>Favoriser le lien entre les différentes équipes.</i>	69
3.3	<i>Un management adapté au changement.</i>	70

3.4 <i>Mettre en place des entretiens d'évaluation.</i>	71
4 - POURSUIVRE L'OUVERTURE DE L'ÉTABLISSEMENT VERS L'EXTÉRIEUR.	73
CONCLUSION.	76

Bibliographie

OUVRAGES CITES

- Amblard H, Bernoux P., Herreros G, et al., *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : éd. du Seuil, 1996. 244 p.
- Boltanski L. et Thévenot L., *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris; : éd. Gallimard, 1991. 485 p.
- Crozier M. et Friedberg E., *L'acteur et le système*. Paris : éd. du Seuil, 1977. 248 p.
- Fischer R. et Ury W., *Comment réussir une négociation*. : Paris, éd du Seuil, 1994. 225 p.
- Jeanne P. et Laurent J-P., " *Enfants et adolescents handicapés. Pour une prise en charge qualitative du handicap*. " Paris : E.S.F, 1998. 155 p. Coll. Action Sociale/Société,
- Lapauw R., *La fonction de direction*, in *Le Courrier de Suresnes*, N° 54. Suresnes :1991, éd. Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée. pp.11-21.
- Levy-Leboyer C. et Spérandio J-C., *Traité de psychologie du travail*. : Paris, P.U.F., 1987. 832 p.
- Lewin K, *Décisions de groupe et changement social*. in Lévy A., *Psychologie Sociale*, t.2. Paris : éd. Dunod, 1965. 264 p.
- Loubat J-R; " *Quelle éthique au quotidien dans les établissements sociaux et médico-sociaux ?* " in *Lien Social*, n°590, 2001.
- Miramon J.M., *Manager le changement dans l'action sociale*. Rennes : éd. ENSP, 2001. 128 p.
- Miramon J-M., Couet D., Paturet J-B., *Le métier de directeur. Techniques et fictions*. Rennes : éd. ENSP, 1992. 194 p.
- Sainsaulieu R., *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1985. 486 p.
- Sherif M , *In common predicament : Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston : éd. Houghton Mifflin, 1966.
- Trémintin J, " *Les groupes de parole pour les parents* ", in *Lien Social*, n°589, 2001.
- Von Neumann et Morgenstern, *Theory of games and economic behavior*. Princeton University Press, 1947.
- Walton et Mac Kersie. *A behavioral theory of labor negotiation*. New York : McGraw-Hill, 1965.

OUVRAGES NON CITES

- Aubert N., Gruère J-P., Jabes J., et al., *Management, aspects humains et organisationnels*. Paris : P.U.F., 1991. 650 p.
- Bernoux P., *La sociologie des organisations*. Paris : éd. du Seuil, 1985. 382 p. coll. Points.
- Lapauw R., *La pratique du management des entreprises sanitaires et sociales*. Toulouse : éd. Privat, 1993. 166 p.
- Lefèvre P., *Guide de la fonction de directeur d'établissement social et médico-social*. Paris : éd. Dunod, 1999. 305 p.
- Loubat J-R., *Elaborer son projet d'établissement social et médico-social*. Paris : éd. Dunod, 1997. 260 p.
- Renaud-Coulon A., *La délégation de pouvoir*, Paris, éd. Dunod, 1992. 188 p.

DICTIONNAIRES

- *Encyclopaedia Universalis*, Encyclopaedia Universalis France S.A., 1992.
- *Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française*, Paris, éd. Le Robert, 1985

Liste des annexes

Annexe 1 : **Situation géographique de l'IME Georges Loiseau**

Annexe 2 : **Evolution des âges des élèves et pyramide des âges actuelle**



Statistiques

Evolution des âges des élèves et pyramide des âges actuelle

