LA SCOLARISATION ORDINAIRE DES ENFANTS ACCUEILLIS EN ITEP : ENJEU D’UNE EVOLUTION DES PRATIQUES ET DES REPRESENTATIONS

Cécile IMBERT

2008
Remerciements

A Pierre - Henry
Sommaire

Introduction ...............................................................................................................1

1 La scolarisation en milieu ordinaire d’enfants présentant des troubles du comportement .....................................................................................................3

  1.1 L’intégration scolaire .................................................................................. 3

    1.1.1 « Tout enfant handicapé est de droit un élève » ................................. 3

    1.1.2 Détour historique et conceptuel ......................................................... 9

    1.1.3 La réalité de cette question d’intégration scolaire ............................ 12

  1.2 Le public accueilli en ITEP ...................................................................... 19

    1.2.1 Des éléments de précision dans les derniers textes spécifiques aux ITEP .. 19

    1.2.2 Les difficultés rencontrées par ces enfants ....................................... 20

    1.2.3 Différentes lectures de ces comportements qui troublent .................. 23

2 L’organisation de l’établissement ..................................................................30

  2.1 Les pratiques actuelles .......................................................................... 30

    2.1.1 Le contexte associatif et institutionnel .............................................. 30

    2.1.2 Une modification des pratiques depuis la rentrée 2007 ...................... 32

    2.1.3 Les premiers bilans de ces intégrations .......................................... 35

  2.2 Les ressources humaines ....................................................................... 37

    2.2.1 Un personnel en quête de stabilité .................................................... 37

    2.2.2 Un management bâti sur des valeurs .............................................. 44

    2.2.3 Participation ou implication du personnel à ce projet ....................... 51

3 Permettre aux professionnels de devenir de véritables acteurs du projet ..53

  3.1 Améliorer la gestion des ressources humaines ...................................... 55

    3.1.1 Clarifier les places, rôles et fonctions des professionnels ................. 56

    3.1.2 Améliorer l’articulation et l’exploitation des différents temps de réunion .... 61

    3.1.3 Engager l’équipe dans une conduite de changement ........................ 67

  3.2 Modifier ma posture managériale ......................................................... 68

    3.2.1 L’environnement de la fonction de direction .................................. 68

    3.2.2 Penser le management du personnel comme socle indispensable à l’évolution des pratiques et des représentations ............................................ 70

    3.2.3 Veiller à une amélioration continue de la qualité de l’offre de service .... 77

Conclusion .........................................................................................................79

Cécile IMBERT - Mémoire de l’Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique - 2008
### Liste des sigles utilisés

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sigle</th>
<th>Signification</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEMO</td>
<td>Action Educative en Milieu Ouvert</td>
</tr>
<tr>
<td>AIRe</td>
<td>Association des Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques et leurs Réseaux</td>
</tr>
<tr>
<td>AIS</td>
<td>Adaptation et Intégration Scolaire</td>
</tr>
<tr>
<td>ASE</td>
<td>Aide Sociale à l’Enfance</td>
</tr>
<tr>
<td>AVATH</td>
<td>Association Varoise d’Aide aux Travaillleurs Handicapés</td>
</tr>
<tr>
<td>CAFDES</td>
<td>Certificat d’Aptitude aux Fonctions de Directeur d’Etablissement ou de Service d’intervention sociale</td>
</tr>
<tr>
<td>CAMSP</td>
<td>Centre d’Action Médico-Sociale Précoce</td>
</tr>
<tr>
<td>CDAPH</td>
<td>Commission des Droits et de l’Autonomie des Personnes Handicapées</td>
</tr>
<tr>
<td>CFTMEA</td>
<td>Classification Française des Troubles Mentaux de l’Enfant et de l’Adolescent</td>
</tr>
<tr>
<td>CDES</td>
<td>Commission Départementale d’Education Spéciale</td>
</tr>
<tr>
<td>CLIS</td>
<td>Classe d’Intégration Scolaire</td>
</tr>
<tr>
<td>CMP</td>
<td>Centre Médico-Psychologique</td>
</tr>
<tr>
<td>CMPP</td>
<td>Centre Médico-Psycho-Pédagogique</td>
</tr>
<tr>
<td>CNRS</td>
<td>Centre National de Recherche Scientifique</td>
</tr>
<tr>
<td>CREAi</td>
<td>Centre Régional pour l’Enfance et l’Adolescence Inadaptées</td>
</tr>
<tr>
<td>DDASS</td>
<td>Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales</td>
</tr>
<tr>
<td>DGAS</td>
<td>Direction Générale de l’Action Sociale</td>
</tr>
<tr>
<td>DREES</td>
<td>Direction de la Recherche, des Études, de l’Évaluation et des Statistiques</td>
</tr>
<tr>
<td>ESS</td>
<td>Équipe de Suivi de Scolarisation</td>
</tr>
<tr>
<td>IME</td>
<td>Institut Médico-Educatif</td>
</tr>
<tr>
<td>ITEP</td>
<td>Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique</td>
</tr>
<tr>
<td>IR</td>
<td>Institut de Rééducation (ancien ITEP)</td>
</tr>
<tr>
<td>MDPH</td>
<td>Maison Départementale des Personnes Handicapées</td>
</tr>
<tr>
<td>MECS</td>
<td>Maison d’Enfants à Caractère Social</td>
</tr>
<tr>
<td>PACA</td>
<td>Provence Alpes Côte d’Azur</td>
</tr>
<tr>
<td>PMI</td>
<td>Protection Maternelle et Infantile</td>
</tr>
<tr>
<td>PPS</td>
<td>Projet Personnalisé de Scolarisation</td>
</tr>
<tr>
<td>SEGPA</td>
<td>Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté</td>
</tr>
<tr>
<td>SESSAD</td>
<td>Service d’Education Spéciale et de Soins À Domicile</td>
</tr>
<tr>
<td>UNAPEI</td>
<td>Union Nationale des Associations de Parents et amis de personnes handicapées</td>
</tr>
<tr>
<td>UPI</td>
<td>Unité Pédagogique d’Intégration</td>
</tr>
<tr>
<td>VAE</td>
<td>Validation des Acquis d’Expérience</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Cécile IMBERT - Mémoire de l’Ecole des Hautes Études en Santé Publique - 2008*
Introduction


Les derniers textes de loi ont rappelé avec force le droit de chaque enfant à être scolarisé et la nécessité de faciliter l’accès à l’école pour les enfants présentant un handicap. Ainsi, les politiques publiques actuelles bousculent le fonctionnement des établissements spécialisés en suscitant une remise en question de l’offre de service et de son adéquation aux besoins du public accueilli.

J’ai peu à peu pris conscience que cette actualité législative était aussi une opportunité pour faire évoluer les pratiques. Il peut paraître paradoxal, au premier abord, de vouloir préserver ou de favoriser une scolarisation ordinaire pour des enfants ayant des difficultés à respecter le cadre scolaire et les règles de vie en collectivité. Mais c’est une possibilité, une porte ouverte offerte à l’enfant que de lui garder une place dans son « école de référence », lui signifiant par là que s’il ne peut aujourd’hui profiter de celle-ci, elle existe et lui est réservée. A l’établissement d’accueil de proposer un accompagnement adapté pour permettre au jeune de renouer avec la scolarité, de retrouver sa place, au moment le plus opportun.

Pour plus de clarté dans mon propos, j’utilise volontairement les deux termes d’intégration scolaire et de scolarisation1 en milieu ordinaire même si ce terme d’intégration scolaire disparaît dans la loi de Février 2005. En effet, je considère que l’une des missions de l’établissement est d’accompagner des intégrations scolaires en vue de favoriser le retour des enfants vers une scolarisation ordinaire.

Si, au premier abord, il m’est apparu comme une évidence qu’il me fallait réfléchir à une plus grande ouverture de l’établissement vers l’extérieur et au développement d’un réel travail de partenariat, un temps d’analyse de l’existant, avec ses forces et ses faiblesses, en lien avec le projet à développer, a modifié ma première impression. Comment développer un travail de partenariat, de lien, de communication avec d’autres équipes si, in situ, ce ne sont pas des habitudes de travail ?

1 Définitions de ces notions en Annexe p.II à IV
Comment former des professionnels à de nouvelles pratiques si ce n'est en les impliquant dans le projet à venir, en s'appuyant sur leur expertise pour construire l'offre de service de demain ?

Cette question du management du personnel a tout naturellement fait écho à une réflexion sur la fonction de direction, à ma manière d'habiter aujourd'hui ce métier.

C'est ainsi que j'ai fait le choix d'axer mon travail sur le fonctionnement interne, gageant qu'une dynamique d'équipe est certes difficile à créer mais qu'elle est le socle indispensable pour mener à bien un projet avec l'attrait de la nouveauté, l'intérêt de participer à la construction d'une pratique mais également une part de doute et d'incertitude.

Je suis convaincue que si la structure parvient à proposer une aide adaptée pour permettre aux enfants de profiter dans les meilleures conditions de l'apport de l'école, cette nouvelle pratique s'imposera au fil du temps comme une évidence pour les familles, les professionnels de l'Education Nationale et de la Maison Départementale des Personnes Handicapées.

Nous aurons alors participé à l'évolution des représentations véhiculées sur cette question de scolarisation des enfants handicapés et sur la mission des établissements spécialisés. Ainsi cette évolution des pratiques permettra une évolution des représentations et inversement.

J'ai choisi de structurer mon propos de façon à faire partager au mieux au lecteur l'évolution de ma réflexion.

En première partie, je m'intéresse ainsi à la question de la scolarisation ordinaire pour les enfants présentant un handicap avant de m'attarder sur la spécificité des enfants accueillis en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique.

Dans une seconde partie, j'aborde l'organisation de l'établissement aujourd'hui en m'attachant à décrire où en est la structure concernant cette nouvelle pratique qu'est l'accompagnement de l'enfant vers une scolarisation ordinaire.

Enfin, en troisième et dernière partie, je dessine les contours des changements que je vais devoir impulser au sein de la structure pour permettre cette évolution, tant dans le management du personnel que dans ma posture de directeur.

Pour rendre mon propos plus vivant, je me suis efforcée de mêler au fil du document éléments théoriques et éléments de diagnostic concernant l'établissement, les professionnels et le public accueilli.
1 La scolarisation en milieu ordinaire d’enfants présentant des troubles du comportement

Pour mieux comprendre la problématique actuelle de la scolarisation en milieu ordinaire d’enfants présentant un handicap, il me paraît essentiel de faire un détour historique. Puis, je m’attacherai à ouvrir mon propos sur l’actualité de cette pratique, que ce soit en Europe, en France, dans le département et enfin dans l’établissement. Enfin, c’est à la population d’enfants accueillis à l’ITEP que je vais m’intéresser. Je vais tenter de faire percevoir au lecteur en quoi les difficultés de ces enfants rendent la scolarisation difficile avant de présenter le plus fidèlement possible ces jeunes qui troublent par leur comportement…

1.1 L’intégration scolaire

1.1.1 « Tout enfant handicapé est de droit un élève »

Les derniers textes de loi rappellent avec force la volonté de faciliter l’accès des personnes handicapées au milieu ordinaire. En ce qui concerne les enfants, il s’agit de leur permettre d’être scolarisés dans leur école de quartier. Alors que la loi pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées évoque cette question pour l’ensemble des enfants handicapés, la loi de Janvier 2005 et la circulaire de Mai 2007 concernant spécifiquement les ITEP présente cet accompagnement à la scolarisation comme une des missions de nos établissements.

A) L’apport de la loi du 11 février 2005² :

a) De l’enfant handicapé à l’élève…³

« La loi du 11 février 2005 est porteuse d’une inversion fondamentale du principe de scolarisation des élèves handicapés, laquelle est aujourd’hui de droit au sein de l’enseignement « ordinaire », le recours aux établissements ou services médico-sociaux n’étant plus considéré que de façon subsidiaire ou complémentaire. »

Naguère, la loi de 1975 avait posé juridiquement le postulat, jusqu’alors moral, de l’éducabilité en affirmant le droit à une éducation pour tout enfant handicapé.

---

Mais cette éducation ne recouvrait que partiellement une éventuelle scolarisation, toujours conçue comme une « plus-value », certes heureuse, mais non systématique.

Il s’agissait bien d’éduquer « à part » des enfants « à part ».

La loi de 2005 va plus loin, en disposant (Article 19) que tout enfant handicapé est de droit un élève, c'est-à-dire un membre de la communauté « des sujets apprenants », acteur de ses apprentissages.

« En cela, il rejoint la totalité des enfants de ce pays qui se définissent d'abord, tant sur le plan juridique que personnel, par le fait qu'ils ne peuvent pas ne pas être élèves dès lors qu'ils ont entre 6 et 16 ans. A cet égard, l'enfant handicapé se distingue de l'adulte handicapé, comme l'enfant se distingue de l'adulte, en se définissant d'abord pas un attribut (le statut d'élève) qui n'est pas lié à sa condition de personne handicapée mais à sa condition d'enfant. »

C’est donc la conception même que l’on doit se faire de l’élève handicapé qui a évolué.

Avant 2005, il n’existait pas de définition du handicap. Il était donc logique et nécessaire que la reconnaissance du statut de personne handicapée fût établie par une commission d’experts (la CDES).

A présent, l'article premier de la loi définissant précisément ce qu’est le handicap, la reconnaissance administrative n’est plus nécessaire. La CDAPH, qui a succédé à la CDES, n’est donc plus en charge de reconnaître un statut mais d’accorder des droits en fonction de l’évaluation de besoins. Il s’agit à présent d’analyser les besoins d’une personne (en l’espèce d’un enfant) de façon personnalisée, globale et contextualisée et d’en déduire les mesures de compensation auxquelles cette personne peut prétendre.

A proprement parler, sur le plan juridique, il n’y a plus de personnes administrativement qualifiées de handicapées, il y a des personnes qui vivent une situation de handicap, laquelle donne droit à des compensations dont la finalité est de rétablir, autant qu’il est humainement et techniquement possible, l’égalité des droits et des chances.

La loi de Février 2005 fait obligation à l’Ecole d’accueillir et scolariser ce public d’enfants handicapés. En substituant la notion de scolarisation à celle d’intégration, les textes font de l’élève handicapé un élève à part entière dont le droit aux apprentissages scolaires est reconnu et dont la place à l’école est affirmée.

La formule ancienne d’ « éducation spéciale » devient inadaptée et est donc abandonnée.

Le législateur prévoit l’inscription de principe de l’ensemble des enfants handicapés dans un établissement scolaire de référence, à priori (mais des dérogations sont prévues) celui le plus proche de son domicile.
Répondant à une demande de l’UNAPEI, le texte stipule que la scolarité des enfants handicapés pourra se dérouler totalement ou partiellement dans un établissement spécialisé lorsque les capacités et les besoins de l’enfant l’exigeront.

La loi prévoit également que chaque enfant handicapé puisse bénéficier, régulièrement d’une évaluation de ses capacités, par une équipe pluridisciplinaire, qui pourra proposer une orientation plus adaptée.

Dans le même esprit sont créées dans chaque département des équipes de suivi de scolarisation visant à améliorer le suivi des décisions prises par la CDAPH concernant l’intégration scolaire. Un projet personnalisé de scolarisation est alors formalisé.

De même la loi prévoit la création d’unités d’enseignement (textes d’application non publiés) dans les établissements de santé ou médico-sociaux pour accueillir les enfants ne pouvant effectuer leur scolarité à temps plein dans une école.

Tout ceci est détaillé dans le décret du 30 Décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap.

Enfin, une circulaire interministérielle relative à la scolarisation des enfants handicapés est publiée pour préparer la rentrée scolaire 2006.

Dans la mesure où la scolarisation s’inscrit dans le plan de compensation prévu par la loi, elle est un droit pour les familles et un devoir pour l’Ecole.

b) Le parcours de formation de l’élève en situation de handicap

Pour Serge EBERSOLD, sociologue, relier la scolarisation des élèves en situation de handicap à l’élaboration d’un parcours de formation ainsi que le suggère la loi de 2005 incite à entrevoir le projet personnalisé de scolarisation à l’aune des dimensions liées au devenir de l’élève ainsi que de la continuité des cheminement et des formes de reconnaissance qui y sont liées.

« La scolarisation n’est pas une fin en soi, mais un moyen permettant aux individus de se développer, d’être reconnus et de s’inscrire socialement. »

Ce propos invite ainsi à ne pas la résumer la scolarisation à ses dimensions pédagogiques et à ne pas se satisfaire d’une scolarisation appréhendée à la seule lumière de l’accès ou de l’inscription scolaire.

Un tel glissement de perspective reconfigure les grilles de lecture qui entourent la scolarité en milieu ordinaire.

---


Ce glissement de perspective opère en effet un déplacement symbolique qui bouleverse les schèmes d’appréhension de l’élève présentant une déficience ou un trouble de l’apprentissage en inversant le regard porté sur lui.

« En faisant de son devenir sa préoccupation centrale, il impose une conception développementale du handicap qui entrevoit l’enfant comme un être en devenir doté à ce titre, comme tout être humain, de capacités et d’aptitudes se manifestant de manière variable dans le temps et pouvant être développées. »

Cette approche du parcours de formation de l’élève en situation de handicap prend ainsi ses distances vis-à-vis de la figure traditionnelle de l’élève handicapé porteur d’incapacités contraires aux exigences pédagogiques et organisationnelles qui régissent tout processus de scolarisation et rendent la scolarisation difficile, voire impossible.

Elle entrevoit l’élève présentant une déficience comme un être en devenir au même titre que n’importe quel autre élève, et fait de la déficience une des composantes de la diversité humaine et cesse en cela de faire du handicap une caractéristique ontologique de l’élève.

Les possibilités de scolarisation de l’enfant sont en cela moins référées aux potentialités offertes par la déficience qu’aux moyens (pédagogiques, techniques, humains, etc…) mobilisés pour lui permettre de développer dans le temps ses facultés qu’elles soient cognitives, sociales, professionnelles, etc…

Loin d’être un simple outil de conduite de changement, le projet personnalisé de scolarisation se trouve ainsi associé à un rite de passage au cours duquel se définissent les pôles de certitude sur lesquels peuvent s’appuyer les élèves présentant une déficience et leurs familles, pour faire des choix, décider, agir, s’ouvrir à autrui, s’engager dans les échanges sociaux et, plus généralement, dans leur futur.

B) Les textes concernant les ITEP

Le décret du 6 Janvier 20056 évoque, parmi les différentes missions des ITEP que ceux-ci « promeuvent l’intégration des personnes dans les différents domaines de la vie (…) A ce titre, ils favorisent le maintien ou préparent l’accueil des intéressés en écoles et établissements scolaires, dans des dispositifs ordinaires ou adaptés. » (Art.D.312-59-2)

Un peu plus loin, dans l’article D.312-59-11, il est précisé que « sans préjudice de fréquenter une école ou un établissement scolaire, à temps partiel ou à temps plein, les ITEP offrent un accueil en classe adapté aux besoins des personnes accueillies. »

Enfin, à propos du bilan qui doit être réalisé pour permettre à la CDAPH de réviser la décision d'orientation, il est spécifié ceci : « un projet de formation scolaire et professionnelle est élaboré. Il prévoit notamment les conditions dans lesquelles la personne peut fréquenter l’école ou l’établissement scolaire dont elle dépend, à temps partiel ou à temps plein. »


« L’ITEP favorise le maintien dans des dispositifs ordinaires ou adaptés. Il promeut les pratiques permettant de construire ou développer, avec les dispositifs éducatifs, des projets prenant en compte les ressources et les difficultés de l’enfant ainsi que les possibilités et limites de l’environnement. »

Dans la partie traitant de la dimension pédagogique, il est précisé : « L’ITEP, et en particulier l’unité d’enseignement contribue à assurer, avec l’ensemble des membres de l’équipe de suivi de scolarisation, la continuité de son parcours scolaire, en permettant ses apprentissages et la poursuite de son parcours de formation. »

Ce texte de loi paru après la loi de Février 2005 reprend avec force cette nécessité de privilégier autant que faire se peut le maintien de l’enfant dans des dispositifs ordinaires, en considérant l’aide dispensée par l’établissement spécialisé comme une parenthèse dans son parcours, « un pas de côté ».

Particulièrement remarquable, une des perspectives de travail concerne l’accompagnement vers l’autonomie :

« il s’agit d’une démarche personnalisée visant à susciter chez chaque jeune le désir d’en savoir un peu plus sur ce qui l’anime, l’intéresse, lui pose problème, l’interfère dans sa relation aux autres. Ce travail doit amener le jeune à rechercher, expérimenter des façons singulières de s’accommoder de ses capacités et de ses difficultés. »

Dans cet accompagnement sur mesure que nous mettons en place au travers d’une scolarisation à temps partiel, nous engageons chaque jeune dans une réflexion sur ce dont il est capable.

---

7 Circulaire interministérielle n° DGAS/DGS/SD3C/SD6C/2007/194 du 14 Mai 2007 relative aux ITEP et à la prise en charge des enfants accueillis.
Chaque emploi du temps étant pensé au cas par cas, cela permet d’amener le jeune à réfléchir sur ses potentialités et sur les difficultés qu’il lui faut dépasser pour pouvoir bénéficier d’une scolarité à temps plein.

Dans la deuxième partie de cette circulaire consacrée à la dynamique des ITEP, sont reprises les questions de la coopération et du travail avec les familles, questions centrales pour la réussite d’un projet de scolarisation de l’enfant.
« L’organisation du travail « à plusieurs » avec l’ensemble des partenaires : équipes de psychiatrie de secteur et notamment de psychiatrie infanto-juvénile, établissements de l’Education Nationale est posée comme une nécessité. L’adaptation aux besoins et aux possibilités des enfants et des jeunes exige un travail de réseau, comprenant des relations denses et suivies. Afin de veiller à la cohérence de la prise en charge et d’éviter les ruptures ou les discontinuités, l’institution met en œuvre des modalités de coopération qui devront favoriser les rencontres entre les différents professionnels. »

Concernant l’implication des parents, il est rappelé que ces derniers « constituent un interlocuteur essentiel dans la démarche d’accompagnement de l’enfant. Ils doivent être informés, soutenus et toujours sollicités lors des prises de décision concernant leur enfant. Ils doivent être entendus et consultés, quelle que soit leur possibilité de s’impliquer et d’adhérer aux propositions faites. Ainsi, la recherche des conditions permettant une participation adéquate de la famille à chaque situation est de la responsabilité du directeur qui doit l’assumer comme une composante essentielle de la mission de l’ITEP. »
Avec des familles peu investies dans l’accompagnement de l’enfant, du fait de lourdes problématiques personnelles, la tentation est grande pour les professionnels de se faciliter la tâche en ayant comme seul interlocuteur l’enseignant de l’école de quartier et en se contentant d’informer après-coup les parents des décisions prises.

Il me faut donc veiller à toujours associer les parents, à faire en sorte que l’équipe ne se démobilise pas du fait de nombreux rendez-vous non honorés ou de démarches non effectuées par les parents. Ce retour de leur enfant vers l’école de quartier est en effet une belle opportunité pour que les parents se saisissent à nouveau du projet à venir de leur enfant ; à nous de les aider dans ce moment-clé de l’avenir scolaire et professionnel, sorte de deuxième chance donnée à l’enfant…

Après en avoir repris les éléments essentiels et pour aller plus avant dans la compréhension de ces derniers écrits législatifs, il me paraît essentiel de faire un détour historique.
1.1.2 Détour historique et conceptuel

L’approche historique de cette question est intéressante puisqu’elle nous rappelle que dès le début de l’école gratuite s’est posée la question de la prise en charge des enfants ne rentrant pas dans le cadre scolaire. Ainsi, des classes pour ces enfants ont été ouvertes puis des établissements spécialisés. Ce n’est que vers la fin des années 1960 que ce fonctionnement a vraiment été remis en cause.

L’évolution du vocabulaire consacré à cette question est assez évocateur tant concernant l’enfant en difficulté que cette question d’intégration scolaire.

A) La naissance de l’éducation spéciale

Les lois Jules Ferry de 1881- 1882 (école gratuite, obligatoire et laïque) et les lois sociales sur la limitation du travail des enfants instaurent un dépistage des enfants en difficulté scolaire.

En 1909, sont créées les classes de perfectionnement pour les enfants arriérés des deux sexes « qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques ». Les travaux de Binet et Simon permettent de définir les modalités d’admission dans ces classes. Selon la nomenclature de l’époque à propos des états inférieurs de l’intelligence, l’idiot était pour l’hospice, mais le débile peut être scolarisé à condition de bénéficier d’un enseignement dit « spécial », c’est-à-dire à l’écart des autres enfants.

La pédagogie proposée ne devait pas être calquée sur celle du programme normal de l’école ordinaire mais calquée sur le modèle de l’atelier où s’effectue un travail concret. C’était aussi dans la perspective de l’utilisation professionnelle des enfants arriérés, afin qu’ils trouvent un emploi et qu’ils ne risquent pas de mettre en cause l’ordre social.

Par ailleurs, l’humanisation du handicap en France débute par le secteur adulte, après la première guerre mondiale, sous l’impulsion d’associations de victimes.

En 1943, la notion d’enfance inadaptée est proposée et adoptée par le Conseil Technique de l’Enfance déficiente et en danger moral.

Après 1945, c’est toute une société qui se reconstruit en s’appuyant sur les Droits de l’Homme (Déclaration Universelle à l’Organisation des Nations Unies, le 10 Décembre 1948). C’est le début de la sensibilisation de l’opinion publique et durant toute cette période, des établissements spécialisés se créent pour accueillir les enfants en marge de la scolarité dispensée par l’Education Nationale.

C’est à cette époque que notre structure a vu le jour, en 1954, sous la forme d’une ouverture de classe avec le seul agrément de l’Education Nationale.
Cet établissement est né par la volonté d’une pédagogue dont le souci sera qu’enseignants et éducateurs parviennent à passionner les enfants aussi bien par les apprentissages scolaires que par la connaissance du monde, ce qui aidera à les canaliser dans leur comportement. Elle pensait qu’il était possible d’infléchir, si ce n’était de résoudre, les dysfonctionnements dans le développement cognitif ou psychologique des enfants par le climat institutionnel et par des méthodes pédagogiques individualisées.


B) La volonté d’intégrer les enfants dans le circuit scolaire ordinaire


A cette époque, l’analyse critique de tout un ensemble d’institutions a aussi porté sur le fonctionnement des institutions destinées aux enfants qui étaient alors dénommés « inadaptés ».

« Comment concevoir une augmentation sans limite des classes et des institutions spéciales, ainsi que des personnels spécialisés, alors que le constat des échecs et des difficultés scolaires d’un grand nombre d’enfants débouche sur une mise en cause du secteur « normal » de l’éducation ?

Comment continuer à tabler sur une extension du « spécial » pour tenter de résoudre des problèmes qui relèvent en fait du « normal » ? Plus fondamentalement, les notions mêmes d’inadaptation de l’enfant inadapté ne risquent-elles pas d’attribuer des caractéristiques pathologiques à des élèves qui, pour des raisons le plus souvent socioculturelles, ne sont pas en phase avec les exigences de l’école ? »

Au ministère de l’Education Nationale également s’est développée une nouvelle perception des impasses auxquelles menait la continuation de la politique « spéciale ».


---

8 CHAUVIERE M et al, 2000, L’école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ? PUF, p.19
Sont alors mis en place au sein des écoles des groupes d’aide psychopédagogique et des classes d’adaptation, destinés à des enfants dont les difficultés semblent temporaires. Subsiste donc le dispositif d’éducation spéciale destiné à des enfants dont le handicap (ou l’inadaptation) est considéré comme durable et pour lequel on continue à préconiser des classes ou des établissements spéciaux.


Malgré les efforts consentis par les pouvoirs publics, la mise en œuvre de ce droit demeure assez problématique dans la mesure où un nombre important d’enfants et adolescents handicapés ne bénéficient encore d’aucune prise en charge scolaire. C’est pourquoi la loi du 11 février 2005 s’est efforcée de remédier à cette situation.

C) Le choix des mots : illustration de l’évolution des représentations

Au fil des années et au gré des changements de représentation de l’enfant en difficulté ne pouvant suivre une scolarité ordinaire, les vocables employés varient…

- On parle tout d’abord d’enfants arriérés puis inadaptés, puis handicapés, puis de personnes handicapées et enfin « en situation de handicap. »

---

9 Circulaire n°99 188 du 19 Novembre 1999 définissant les missions, la composition et le fonctionnement du groupe Handiscol.
Concernant leur prise en charge, dès 1900 on parle d’éducation spéciale en opposition à l’école ordinaire avant que ce terme soit banni par la loi du 11 Février 2005.

Au moment où le rôle de l’école est mis en question quant à la prise en charge de ces enfants, dans les années 1965-70, on se préoccupe surtout de la prévention des inadaptations.

En 1982-83, des textes de loi utilisent le terme d'intégration, terme qui sera privilégié jusqu'en 2005 où il est abandonné au profit de la scolarisation pour tous.

Un éclaircissement sur quelques notions apparaît alors essentiel pour mieux comprendre les nuances entre les différents concepts utilisés, leur portée dans les textes de loi et le message véhiculé.

Après cet éclaircissement historique et conceptuel, entrons dans le vif du sujet pour nous intéresser à la réalité de cette question en Europe, en France et dans l’institut.

1.1.3 La réalité de cette question d'intégration scolaire

A) En Europe

a) Les différentes formes de l'intégration

Après la déclaration de Salamanque de 1994, la Charte de Luxembourg adoptée en novembre 1996 stipule que l'Ecole doit garantir un enseignement de qualité et un accès égal pour tous. Qu’en est-il à l’heure actuelle en Europe ?

Les processus d'intégration recouvrent encore différentes formes.

Ils sont très développés dans les pays scandinaves où 95% des jeunes en situation de handicap sont accueillis en milieu scolaire et trouvent leur place dans l'école la plus proche de leur domicile.

Les pays du Sud ont entamé un processus d'intégration dès les années 1990.

L'Allemagne ou l'Autriche, États fédéraux, ont une place spécifique puisque chaque land est responsable des structures éducatives.

La France, de l’avis de nombreux experts, doit encore rattraper son retard en matière d’intégration, tout comme les nouveaux États qui ont rejoint l’Union Européenne en mai 2004.

10 Voir définitions des différents concepts en Annexe p. II
Les pays européens peuvent être regroupés en trois catégories selon l'importance qu'ils accordent à leur politique d'inclusion des jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques :
* Les pays pratiquant le « one-track approach » ou trajectoire unique, où les politiques et les pratiques sont orientées vers l'inclusion de presque tous les élèves dans l'école ordinaire. Ce type d'inclusion est souvent soutenu par un large éventail de services destinés aux écoles ordinaires.
* Les pays pratiquant le « multi-track approach » ont de nombreuses approches de l'inclusion : ils offrent une grande variété de services entre le système ordinaire et le système spécialisé.
* Les pays où deux systèmes éducatifs distincts coexistent sans se croiser : « two-track approach ». Les élèves ayant des besoins particuliers sont placés dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales.

L'idée de l'intégration éducative a gagné du terrain en Europe et dans le monde depuis la déclaration de Salamanque.

b) Les limites de la « désinstitutionnalisation »
Néanmoins, les dérives de la « désinstitutionnalisation » sont dénoncées aujourd'hui. Alors qu'est remise en cause la politique éducative de la France pour les jeunes et qu'il est à craindre qu'elle soit prochainement mise en demeure de « désinstitutionnaliser », il apparaît que les pays résolument tournés depuis des années vers l'intégration sont amenés à réviser leur politique.

Par exemple, un rapport récent de trois professeurs de Cambridge sur le bilan de la scolarisation massive des personnes handicapées en Grande-Bretagne fait part de situations critiques analysées comme des situations de maltraitance et propose la réouverture de classes spécialisées.

La Norvège, elle aussi, ouvre à nouveau des classes spécialisées.

Quant à l'Italie, elle se trouve confrontée aux difficultés de jeunes handicapés de 16 ans sortant du système scolaire sans projet.

Le Conseil Français des Personnes Handicapées pour les questions européennes prépare un texte sur cette question et expliquera notamment les bénéfices offerts par la politique française et mettra en exergue les dérives de la désinstitutionnalisation dans d'autres pays de l'Union.

13 Travaux de la commission « établissements et services pour personnes handicapées » de l’UNIOPSS, réunion de Décembre 2007
B) Dans les ITEP en France

Selon l’enquête de la DREES\textsuperscript{14} publiée en février 2006 (à partir d’une étude présentant la situation au 31/12/01), 98% des jeunes âgés de 6 à 16 ans accueillis en ITEP sont scolarisés. 80% sont scolarisés au sein même de l’établissement, 14 % sont scolarisés dans un établissement de l’Éducation Nationale, et 4 % bénéficient d’une intégration partielle (à la fois au sein de l’ITEP et dans un établissement de l’Éducation Nationale).

Concernant le département du Var, le document « Données chiffrées sur le handicap en région 2008 »\textsuperscript{15} réalisé par le CREAI Provence Alpes Côte d’Azur et Corse consacre une rubrique aux enfants handicapés scolarisés dans les établissements de l’Éducation Nationale. Il ne présente malheureusement pas d’éléments précis concernant les enfants normalement intelligents présentant des troubles du comportement.

C) À l’ITEP « Les Moineaux de l’Ermitage »

Créé en 1954, et malgré les différents textes de loi qui depuis 1975 ont encouragé cette démarche d’intégration scolaire, l’établissement a toujours proposé une scolarisation sur place, dispensée par des maîtres agréés de l’Éducation Nationale, sans remettre en question cet accompagnement des enfants.

La structure a fonctionné avec ses classes à l’intérieur de l’institution (sous contrat simple avec l’Éducation Nationale) dotée de 7 enseignants pour 80 enfants, puis 6 enseignants pour 60 enfants après la création du SESSAD. Ainsi, six enseignants interviennent aujourd’hui au sein de l’ITEP ; chacun travaille avec un groupe d’une dizaine d’enfants en binôme avec un éducateur.

Les temps scolaires alternent ainsi avec les temps éducatifs, auxquels viennent se rajouter les prises en charge orthophoniques, psychomotrices et psychologiques.

Un éducateur sportif propose des activités aux enfants une heure et demie par semaine. Cette organisation et le nombre important d’enseignants facilitent le travail en petits groupes, permettant à l’enfant de bénéficier d’une pédagogie individualisée et à l’enseignant de consacrer du temps à chacun et de cibler précisément ses besoins.

\textsuperscript{14} Direction de la Recherche, des Études, de l’Évaluation et des Statistiques., 2006, « Les jeunes accueillis en instituts de rééducation. » 
\textsuperscript{15} Élément de précision en Annexe p. V
Ce n’est que très récemment, depuis Septembre 2007, sensibilisés par les derniers textes de loi et par les demandes nouvelles qui nous étaient adressées d’une part, et inquiétés d’autre part par une diminution progressive de recrutement d’enfants depuis 2002 que nous avons pris la mesure de la question de l’intégration scolaire. Il semble que jusqu’alors, nous nous pensions indispensables et seuls capables de prendre en charge ces enfants ingérables dans les écoles. Nous imaginions que l’école continuerait à orienter des enfants vers notre structure, débordée par leurs troubles et faute de moyens pour les prendre en charge.

Depuis une petite dizaine d’années, quelques intégrations progressives avaient été tentées pour des enfants destinés à sortir de l’institut pour retrouver le circuit ordinaire en primaire ou au collège. Par exemple, des enfants devant faire leur rentrée en 6ième SEGPA allaient passer une semaine au mois de Mai au sein du collège afin de se familiariser avec ce nouvel environnement. Ces expériences se sont révélées peu concluantes compte-tenu de la difficulté pour les enfants de devoir s’adapter durant une semaine à un autre environnement et de se trouver projetés au sein d’une classe constituée depuis Septembre ! Nous avons finalement pensé qu’il était plus simple pour les enfants de tenter leur chance en faisant leur rentrée scolaire en septembre, comme des élèves ordinaires arrivant dans une nouvelle école, et en essayant de tout mettre en place pour accompagner cette rentrée tout en veillant à ne pas les stigmatiser.

C’est seulement la deuxième année que nous accueillons des enfants qui ne quittent pas leur école du fait de leur orientation vers l’ITEP. Autrement dit, ils poursuivent une scolarité à temps partiel dans leur école de quartier tout en bénéficiant de l’accompagnement de notre structure. Pour d’autres, la famille et l’équipe ont pensé que le moment était venu de rejoindre progressivement le circuit ordinaire compte tenu de l’amélioration des troubles du comportement de l’enfant et de ses aptitudes à poursuivre des apprentissages.

Au total, 8 enfants sur 41 bénéficient en septembre 2007 de cette scolarisation en milieu ordinaire. C’est la première rentrée où l’intégration est significative (19,5 % des enfants). Les enfants sont pris en charge à l’ITEP de 2 à 7 demi-journées par semaine. Nous avons encore très peu de recul sur cette pratique nouvelle mais nous sommes plutôt heureusement surpris par l’accueil que nous réservent les directeurs et enseignants, rassurés de savoir qu’une équipe prend en charge l’enfant et qu’ils ne se trouveront pas démunis si l’enfant pose problème.
Ces intégrations demandent du temps et une grande organisation pour la mise en place de l’emploi du temps, les accompagnements de l’enfant, le suivi de son évolution au cours de réunions régulières entre l’ensemble des professionnels concernés, la communication régulière entre l’enseignant de l’ITEP et celui de l’école…

Chaque intégration est pensée « sur mesure » en fonction des potentialités de l’enfant, mais aussi de l’investissement de la famille.

Il semble que ce soit la qualité, la clarté des relations professionnelles entre les équipes et en lien avec les familles, dans la compréhension et le respect du rôle de chacun qui détermine en grande partie la réussite de cette scolarisation.

Pour conclure cette partie consacrée à l’intégration scolaire, je souhaiterais évoquer les travaux de Jean-Marc LOUIS, Inspecteur de l’Education Nationale et de Fabienne RAMOND, professeur des écoles spécialisée, aujourd’hui conseillère pédagogique.

Dans leur ouvrage intitulé « Scolariser l’élève handicapé »\textsuperscript{16}, ils repèrent les obstacles à la scolarisation des enfants handicapés.

« L’Ecole a une histoire, des modalités de fonctionnement qui puisent leur fondement dans les missions « historiques » que la société lui a confiées au fil des décennies et qui conditionnent son évolution. Certains paramètres doivent être dépassés parce qu’ils peuvent constituer un frein au processus de scolarisation de l’élève handicapé tel qu’il est porté par la loi du 11 Février 2005. »\textsuperscript{17}

Ils analysent les principaux problèmes que l’Ecole peut rencontrer actuellement et différencient dans leur propos les obstacles institutionnels et les obstacles davantage liés à la nature même de la scolarisation de l’enfant handicapé.

On peut repérer schématiquement deux importants obstacles institutionnels.

Tout d’abord l’habitude, voire la nécessité de gérer le complexe n’est pas encore suffisamment ancrée dans la culture de l’école. Son fonctionnement a ainsi longtemps reposé sur une dialectique des extrêmes et sur des processus d’inclusion/exclusion.


\textsuperscript{17} LOUIS J-M., RAMOND F., \textit{Ibid.}, p.32.
Tout cela est en réel décalage avec la complexité de la dynamique qui caractérise l’apprentissage, la formation, l’éducation en général, qui sont intrinsèquement dépendants du fonctionnement psychologique et intellectuel de l’apprenant. C’est aussi cette difficulté de l’école à entrer dans le complexe qui explique qu’elle se focalise encore sur le faux dilemme éduquer/enseigner sans pouvoir saisir et surtout construire la nécessaire complémentarité des deux notions. C’est enfin ce qui la conduit souvent à ne pas percevoir les rapports avec son extérieur (les parents, le monde du travail…) autrement que dans une perspective de confrontation voire de rapport de force ou à l’inverse, d’assimilation.

Récemment, à deux reprises, des directeurs contactés pour envisager la scolarisation à temps partiel de jeunes de l’ITEP en vue d’un retour progressif vers un cursus ordinaire ont répondu qu’ils étaient d’accord sur le principe mais que l’enfant devait être scolarisé à temps complet. En effet, ils ne concevaient pas que l’enfant ne puisse pas bénéficier de l’ensemble des apprentissages et de ce fait, risquer de ne pas être en mesure de passer dans la classe supérieure. Il semblait que ce statut d’« élève à temps partiel » bousculait leurs repères…

Se pose aussi la question du rapport de l’École au temps. Ses échéances sont l’heure de cours, la journée, la semaine scolaire, au plus l’année scolaire. Dans la mesure où la notion d’individualité s’impose désormais, l’École est en butte au problème du « passage » du statut d’enfant ou d’adolescent à celui d’élève. En fait, une des sources des difficultés de l’École réside sans nul doute en ce qu’elle propose une gestion dans l’instantané de la scolarité qui n’est qu’une composante de l’existence de l’élève, qui, elle, par essence s’inscrit dans le temps du devenir. On peut ainsi constater, lors de la tenue des équipes éducatives ou des équipes de suivi de scolarisation organisées pour faire le point sur la scolarisation à temps partiel d’un enfant accueilli par ailleurs à l’ITEP, qu’il est très difficile de se détacher du contexte des jours qui ont précédé pour apprécier l’évolution du comportement d’un enfant. Par exemple, une entorse au règlement de l’école commis par un jeune la veille d’une équipe éducative fera ombrage à une évolution qui aura pu être par ailleurs très positive.

D’autres obstacles sont liés à la nature même de la scolarisation de l’enfant handicapé. L’élève handicapé, par sa présence à l’École, par ses besoins spécifiques conduit les enseignants à opérer de multiples deuils.
C’est sans doute le deuil du « bon élève » qui est le plus difficile à faire. Il faudra pour chaque adulte abandonner, au terme d’un douloureux mais nécessaire travail de séparation, cette image du « bon élève », cette métaphorisation des attentes implicites de ce qu’on suppose nécessaire pour être élève, à fortiori « bon élève ». L’élève handicapé conduit de ce fait à abandonner la conception classique de la fonction enseignante.

Enfin la scolarisation d’un enfant ou d’un adolescent handicapé conduit souvent à faire le deuil d’une certaine conception de l’institution scolaire. Avec l’enfant handicapé, l’institution scolaire ne se suffit plus à elle-même. Elle doit travailler dans une logique d’association, de partenariat non seulement avec parents et spécialistes de la question mais encore dans le cadre ‘interne où très souvent doit prévaloir une logique de coopération entre enseignants et responsables éducatifs dès lors que l’on veut répondre aux besoins de l’élève handicapé. Se pose alors une exigence de cohérence qui demande la rupture avec les éventuels modes de fonctionnement autonomes et cloisonnés et avec les références culturelles uniques.

D’autre part, les professionnels doivent repenser la fonction enseignante. La présence de l’enfant handicapé au sein de la classe va nécessairement bouleverser les pratiques habituelles. L’évolution qui s’opère se situe dans une modification des missions : de la transmission de savoirs, de « l’instruction », vers un véritable accompagnement de la personne. La représentation de ce qu’est « être enseignant » correspond encore pour beaucoup à un statut particulier : celui qui sait, qui enseigne des contenus, qui transmet des savoirs, des valeurs.

La scolarisation de l’enfant handicapé pose la nécessité de mettre dans un premier temps tout au moins, les compétences techniques et didactiques au second plan, pour que s’efface le rôle du professionnel attaché à « boucler son programme » et qu’émerge la personne, ouverte à ce qui est autre, réceptive à la création de gestes professionnels qui s’articuleront autour de la problématique du « faire autrement ».

Une troisième piste de réflexion concerne la complexité de cette question de l’intégration scolaire pour des enfants présentant des troubles du comportement, et accueillis en ITEP suite à un échec dans leur adaptation au cadre scolaire ordinaire… C’est le sujet de la partie qui va suivre.
1.2 Le public accueilli en ITEP

Difficile d’être claire et exhaustive en abordant cette délicate question de savoir ce que recouvre le terme « troubles du comportement ». J’ai donc choisi de débuter cette présentation en reprenant les définitions que proposent les textes de loi.

Puis, de la façon la plus vivante possible, en illustrant mon propos de descriptions de comportements fréquemment rencontrés, j’aborde les traits qui prédominent dans les difficultés de ces enfants en insistant sur ce qui pose problème dans le cadre d’une scolarisation ordinaire.

Enfin, après une rapide présentation d’une classification possible de ces troubles, j’ai souhaité exposer une approche développementale car elle propose un éclairage intéressant permettant de mieux comprendre les difficultés des enfants.

Cette première grande partie se terminera par un questionnement des représentations que les enfants et leur famille ont de l’institut.

1.2.1 Des éléments de précision dans les derniers textes spécifiques aux ITEP

En 1956, voilà comment les Annexes XXIV définissaient la population d’enfants traités en Institut de Rééducation : « des enfants présentant essentiellement des troubles du caractère et du comportement susceptibles d’une rééducation psychothérapeutique sous contrôle médical (…) »

Le décret de Janvier 2005 aborde beaucoup plus finement la description de ces troubles « Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l’expression, notamment l’intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l’accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé (…) »

Cet article D 312-59-1 ne définit pas un public spécifique mais caractérise la situation, les ressources, les difficultés des enfants et les besoins auxquels les ITEP peuvent apporter des réponses adaptées.

La circulaire concernant les ITEP, publiée en Mai 2007 apporte des éléments concernant la population au travers d’indications d’orientation vers nos structures :

- Les difficultés psychologiques intenses et durables des enfants, adolescents ou jeunes adultes. Les manifestations perturbant la scolarisation et la socialisation, qu’elles s’expriment sur un mode d’extériorisation ou de retrait, en sont les symptômes.
Les jeunes sont par ailleurs engagés dans des processus complexes d'interactions entre : leurs difficultés personnelles, leur comportement, leur environnement et sont en situation ou risque de désinsertion familiale, scolaire ou sociale.

Ce processus handicapant implique nécessairement la mise en œuvre de moyens éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques conjugués pour : restaurer leurs compétences et potentialités, favoriser le développement de leur personnalité et rétablir leur lien avec l'environnement et leur participation sociale.

Ainsi, une orientation en ITEP est le plus souvent envisagée lorsque les interventions de professionnels ou services (PMI, CAMSP, CMPP) n’ont pas antérieurement permis la résolution de ces difficultés psychologiques.

1.2.2 Les difficultés rencontrées par ces enfants

C'est une population difficile à décrire, du fait de la multiplicité des facteurs qui peuvent être à l'origine de ces troubles et de la multiplicité des troubles que peut manifester l'enfant. Certaines fois, ils peuvent être la partie émergée de l'iceberg, masquant une pathologie plus grave (la psychose, par exemple).

Motif de consultation de pédiatre parmi les plus fréquents, mais surtout de pédopsychiatre ou de psychologue, ce sont des symptômes manifestes mal supportés par l'entourage de l'enfant, du fait de leurs conséquences sur la vie familiale, l'adaptation scolaire et les apprentissages, et les désordres qu'ils entraînent dans la vie de tous les jours.

Ces enfants, que l'entourage qualifie volontiers d'excités, souffrent d'une grande fragilité émotionnelle, d'impulsivité, d'une incapacité à différer un plaisir, d'une apparente indifférence aux sollicitations ou aux consignes. Le défaut de contrôle des activités menées ainsi que le manque d'inhibition dans de nombreuses circonstances de la vie quotidienne sont à l'origine de situations conflictuelles qui font « craquer » les adultes.

Pour reprendre un jeu de mots qui avait été fait lors d'un colloque de l'association des ITEP et de leurs réseaux (AIRe), je dirais que la constante chez ces enfants est le fait qu'ils troublent. Ils troublent en ne respectant pas les règles de vie de l’école, en mettant en défaut l’autorité des adultes qui les ont en charge, ils troublent la vie familiale et interrogent les parents dans leurs capacités éducatives.

A) L'instabilité psychomotrice de l'enfant

Chez ces enfants instables18, trois traits prédominent.

Tout d'abord, l'inattention qui se caractérise par une faible capacité à se concentrer.

Les enfants font de nombreuses erreurs d'étourderie, ne peuvent se fixer sur une tâche ou organiser une activité. Ils ne semblent pas écouter ce qu’on leur dit, ne respectent pas les consignes.

Enfin, ils interrompent souvent l’activité, le jeu ou le travail en cours pour prêter attention à des événements secondaires, sans protection par rapport au monde extérieur.

Puis l’hyperactivité c'est-à-dire une activité motrice exagérée pour l'âge, avec un comportement permanent de « bougeotte ». Ils courent sans arrêt, ont de la difficulté à rester assis, grimpent ou explorent l’espace sans retenue. Remuants et agités à l’école comme à la maison, ils tiennent difficilement en place et font tomber maladroitement les objets.

Enfin l’impulsivité qui se traduit sur le plan tant comportemental que cognitif.

Sur le plan cognitif, l’impulsivité fait référence à la difficulté d’évaluer l’ensemble des réponses possibles dans les résolutions de problèmes nécessitant l’analyse simultanée de plusieurs solutions, et à l’incapacité d’inhiber les réponses spontanées souvent erronées. Les démarches intellectuelles nécessitant un traitement séquentiel et temporel sont altérées, la mémoire à court terme étant particulièrement fragilisée.

Cette instabilité est difficilement supportable par l’entourage de l’enfant. Les parents disent ne plus pouvoir se rendre dans des lieux publics, faire des courses, aller chez des amis ou visiter de la famille sans que leur enfant ne se fasse remarquer.

A l’école, l’enfant dérange les autres, remuant sur sa chaise, faisant tomber son stylo à maintes reprises, interrompant les explications du professeur de façon inappropriée et se précipitant pour donner la réponse sans réfléchir.

Pour l’enseignant, il suffit d’un enfant présentant de tels troubles pour mettre à mal une séquence de travail, pour perturber une récréation ou compromettre la réussite d’une sortie ou d’un séjour organisé. D’ailleurs, la plupart du temps, ces enfants se trouvent de fait exclus de toutes les sorties ou séjours proposés par l’école.

Davantage dans le passage à l’acte que dans la réflexion, ils peuvent se montrer violents tant verbalement que physiquement.
B) La fragilité psychologique

Ces enfants interpellent l’adulte du fait de la faible image qu’ils ont d’eux-mêmes. Ils peuvent exprimer ce sentiment qu’ils « se sentent nuls » ou avoir des comportements de mise en danger qui donnent l’impression de ne plus rien avoir à perdre.

Du fait de cette fragilité identitaire, ils ont de grandes difficultés à trouver la bonne distance à l’autre, à se positionner en tant qu’enfant face à l’adulte ou avec d’autres enfants. La moindre parole peut être mal interprétée, être ressentie comme blessante, le regard d’un autre enfant peut être vécu comme moqueur ou défiant et entraîner des réactions disproportionnées et inadaptées. Ils ont grand besoin du regard de l’adulte pour se sentir exister, pour être reconnus et vivent très mal les séparations, les changements qui les mettent en état d’insécurité du fait de ce grand besoin de repères.

Ainsi, l’accueil d’un enfant venant d’une autre classe peut déclencher une « crise » qui sera difficilement compréhensible par l’adulte.

En cette fin du mois de Juillet 2008, une éducatrice me confie être déstabilisée par un enfant qui a refusé de se faire photographier lors de leur participation à un tournoi de pétanque. Elle a quand même réalisé quelques clichés en utilisant le zoom pour ne pas être vue par l’enfant, pensant qu’il risquait d’être déçu de ne pas se voir sur les clichés après coup. Et lorsqu’elle a montré les photographies aux enfants, ce dernier, alors qu’il apparaissait au centre de la photographie, s’est exclamé : « tu vois, je n’y suis pas ! »…

Face à cette dépréciation de ce qu’ils sont et de ce qu’ils sont capables de faire, les enfants réagissent de deux façons. Ils peuvent être dans la toute-puissance, souhaitant maîtriser la situation plutôt que de prendre le risque d’être déstabilisés par l’autre, de perdre des positions dans la relation. Ou alors avoir un fort sentiment d’incapacité allant de l’auto-dépréciation à une forte recherche de dépendance à l’adulte.

Souvent, ces deux comportements coexistent chez un même enfant.

Cette façon d’être avec l’autre, adulte ou enfant entraîne des difficultés relationnelles importantes, rendant difficiles la création de liens d’amitié avec des pairs et déstabilisant les adultes. Face à un enfant présentant de tels troubles, ni les adultes, ni l’enfant concerné ne sont jamais à la bonne place.

Ces enfants troublent les compétences parentales et ces derniers se sentent généralement disqualifiés par leurs enfants. Ce sont des enfants qui ont beaucoup de difficultés à reconnaître l’autorité de l’adulte qu’ils ont tendance à considérer comme un « égal », supportent très mal la frustration, l’interdit et n’ont de cesse que de tester les limites du cadre qui leur est proposé.
Tant dans le cercle familial qu’à l’école ou au club de sport, les difficultés relationnelles sont fréquentes, isolant l’enfant et renforçant ce sentiment de mal-être et cette mauvaise estime de soi.

C) Les difficultés rencontrées dans le cadre d’une scolarisation ordinaire

Tous ces troubles rendent difficiles l’attitude d’écolier attendue par l’institution scolaire, mettent à mal la scolarité de l’enfant et rendent délicate la question d’une scolarisation à temps partiel lorsque l’enfant est accueilli en ITEP.

Serge BOIMARE, rééducateur et psychologue clinicien\(^{19}\), repère très finement deux sources de difficultés qu’éprouvent ces enfants face aux apprentissages, reprenant des traits de comportement évoqués plus haut en les analysant dans le contexte scolaire\(^{20}\). La première source de difficulté est plutôt d’ordre instrumental ; il s’agit d’une limite de l’outil intellectuel lui-même. Elle se manifeste essentiellement dans trois domaines que sont l’inconstance psychomotrice, la défaillance des grands repères organisateurs de la pensée et l’évitement, la fuite devant toute élaboration intellectuelle.

La seconde source de difficultés se rapporte cette fois au comportement devant l’apprentissage. Elle serait plutôt d’ordre psychologique et marquée par trois défaillances que l’on retrouve systématiquement chez ceux qui sont en échec à l’école : un vécu de frustration excessif devant la remise en cause suscitée par l’apprentissage, une difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui a charge de transmettre le savoir et qui détient l’autorité et l’utilisation toute particulière que font ces enfants de leur curiosité.

1.2.3 Différentes lectures de ces comportements qui troublent…

A) Une tentative de classification de ces troubles

Cette entité clinique ne fait pas l’objet d’un consensus chez les spécialistes de la santé mentale car il ne s’agit pas d’une maladie ou d’un syndrome renvoyant à une organisation psychopathologique particulière. Cependant, il existe une classification qui semble plus satisfaisante que les autres car elle prend aussi en compte le fonctionnement psychique du sujet et n’est pas uniquement descriptive : c’est la Classification Française des Troubles Mentaux de l’Enfant et de l’Adolescent, élaborée par le Professeur MISES.\(^{21}\)

\(^{20}\) Développement de ces notions en Annexe p. VI
\(^{21}\) Annexe p. IX
Néanmoins, cette classification ne résout pas la complexité de la notion évoquée par le terme de trouble du comportement et des conduites ; elle renvoie à la nécessité d’une approche descriptive et compréhensive multifactorielle.

B) L’incidence des relations précoces mère - enfant 22

Face aux enfants instables, les professionnels ont souvent l’impression que quelque chose n’a « pas pris » pendant les premiers mois de la vie. Ainsi, une grande partie de la population accueillie bénéficie de mesures d’aide éducative, souvent consécutives à des relations mère-enfant problématiques.


Or, on sait l’importance des expériences précoces et leur incidence sur le développement ultérieur de l’enfant. Les modalités relationnelles de la petite enfance sont intériorisées par l’enfant, puis généralisées pour servir plus tard de modèle aux relations interpersonnelles.

Pour comprendre ce processus, la notion de « holding » 23 désigne la manière dont on porte l’enfant dans les premiers mois de sa vie et toute l’adaptation précoce de l’environnement à ses besoins physiques et psychiques jusqu’au moment où il devient moins dépendant de l’adulte.

Le bébé ressent les sensations de manière brute et ce sont les parents qui vont donner du sens à ce qu’il vit.

En lui apportant une réponse adéquate, ils diminuent l’état d’excitation du bébé et lui apportent ainsi « un sentiment continu d’exister ». En même temps, la mère transmet à l’enfant sa capacité à donner du sens à ses ressentis et donc à ceux des autres, ce qui est source de sécurité. Parallèlement se développe la « capacité d’être seul en présence de l’autre » : le bébé découvre son monde interne sans perdre la présence de la mère qui reste disponible.

22 A partir d’une intervention de C. SANFILIPPO, psychologue de l’ITEP lors d’une réunion institutionnelle.
Toute carence dans ce sentiment de continuité de l’existence peut être ultérieurement source d’agitation, hyperkinésie, inattention ; on retrouve également cette discontinuité dans leur difficulté à se représenter l’espace et le temps.

De même, lorsque la capacité à être seul n’est pas intégrée, cela pourra se manifester par la recherche de l’attention par de la provocation car c’est cette attention, cette présence de l’autre qui offre une contenance psychique à l’enfant. Hors attention, il s’effondre, ce qui peut expliquer les réactions explosives dans les moments de transition, de séparation. L’environnement qui répond de manière inadéquate, incohérente ou imprévisible aux besoins de l’enfant introduit de la discontinuité et de l’insécurité : l’autre est vécu non pas comme protecteur et rassurant mais comme non disponible, persécuteur ou menaçant.

En général, l’enfant débordé par les mouvements pulsionnels se tourne vers un objet extérieur apaisant (la mère), mais les enfants que nous accueillons ont souvent rencontré un objet lui-même excité ou alors angoissant (dépression maternelle, absence…)

L’enfant qui n’a pas acquis la capacité à donner du sens à ses émotions va se sentir submergé lorsqu’il va se retrouver face à des affects violents, pourtant constitutifs du développement.

Dans le développement normal, le jeune enfant de 2-3 ans présente fréquemment des conduites agressives (morsures, griffures) puis avec l’acquisition du langage et de l’activité symbolique, il apprend à exprimer autrement son agressivité : avec des mots, des jeux…

Lorsque l’élaboration mentale est entravée, l’enfant ne peut intégrer les pulsions agressives à un système de représentation ; il ne peut donc que les projeter à l’extérieur sous la forme de violences.

Dès le premier entretien avec l’enfant et sa mère, il est frappant de remarquer la façon dont le parent présente les problèmes que pose l’enfant de façon directe, ne cherchant pas à protéger l’enfant en choisissant tel mot plutôt que tel autre voire même avec la volonté que le professionnel serve de témoin pour attester que cet enfant est vraiment odieux, insupportable…

Non seulement, la mère ne joue pas ce rôle d’étayage, de filtre par rapport au monde extérieur mais certaines fois, les rôles sont inversés. Ainsi, un pré-adolescent nous confie qu’il accompagne sa mère le soir, afin qu’elle ne se fasse pas agresser.

Une jeune mère, angoissée par un récent incendie à son domicile, ne cache pas que c’est son garçon de 6 ans qui vérifie le gaz chaque jour avant de quitter le domicile…
Ces relations problématiques mère-enfant sont également la conséquence de l’absence de pères, soit réellement absents, soit désinvestis de l’éducation de leurs enfants.
A l’adolescence et même de plus en plus tôt, il n’est pas rare de voir ces jeunes se positionner en « hommes de la maison », autoritaires et parfois même menaçants…

En Septembre 2007, sur 41 enfants inscrits à l’ITEP, 13 enfants vivent avec leurs deux parents, 1 enfant vit avec son père, 15 enfants ont peu de contact avec leur père, 10 enfants n’ont plus de contact et 2 enfants sont orphelins de père.
La population a beaucoup évolué au fil des années avec une multiplication de familles monoparentales avec le plus souvent une mère seule en charge de la fratrie, des situations socio-professionnelles précaires et des histoires douloureuses vécues par les enfants.
« Les jeunes souffrant de troubles du comportement ont pour la majeure partie d’entre eux en commun d’avoir vécu dans leur famille une situation traumatisante, liée à des carences affectives ou éducatives parfois effarantes, à des ruptures douloureuses, à une déstructuration de la vie familiale et du rôle parental, voire aux formes les plus diverses de maltraitance, mentale ou physique. » Publication de l’AIRe.

Quelques enfants présentent « un trouble de la personnalité », c’est-à-dire éprouvent des difficultés à faire la part des choses entre réalité et imaginaire, à se positionner en tant que sujet dans la relation à l’autre. Ce ne sont pas des enfants psychotiques même si quelques uns de leurs symptômes appartiennent au registre psychotique (instabilité, difficultés de communication, relation à l’autre problématique). Bien qu’il soit délicat de tenter une telle classification, je dirais que dix enfants sur quarante et un sont concernés par ces troubles de la personnalité.

Nous avons également l’occasion de temps à autre d’accueillir des enfants « hyperactifs » sur lesquels focalisent particulièrement les américains, mais il semble qu’ils ne soient pas très nombreux dans le département varois…
Ce sont des enfants dont le problème majeur ô combien handicapant est de ne pas pouvoir tenir deux secondes sans bouger, triturer leur crayon, le faire tomber à plusieurs reprises avant de tomber à leur tour de la chaise ! J’exagère à peine.
A cette rentrée de 2007, pour aucun enfant n’a été posé le diagnostic d’hyperactivité.
C) Ce que représente l’ITEP pour les enfants

Dans la mesure où les orientations se font souvent dans des climats très tendus où l’école menace de renvoyer l’enfant, où la famille est exaspérée par les troubles et par les plaintes régulières du personnel de l’école et des parents d’autres enfants, l’ITEP est vécu dans un premier temps comme un moment de soulagement pour tous, enfant et famille après une période de grande tension.

Les parents sont même étonnés les premiers temps de ne pas avoir d’appels téléphoniques pour évoquer différents écarts de leur enfant et souvent, n’osent pas nous solliciter. Ils sont surpris que nous puissions parler de leur enfant en des termes positifs ! L’enfant, de son côté, apprécie la contrainte scolaire moindre, l’accompagnement en petit groupe et la prise en charge personnalisée. Nous assistons ainsi très rapidement à une diminution des troubles, qui avaient été exacerbés par le contexte explosif ayant précédé l’admission dans l’établissement.

En grandissant, en se posant, les enfants prennent peu à peu la mesure de ce que représente cette orientation et ce qui les différencie de leurs frères et sœurs, cousins ou copains de quartier. Ils vivent mal de ne pas faire comme les autres enfants et se sentent stigmatisés : « Je suis dans une école de fous, de gogols… D’ailleurs, on vient me chercher en car alors que mes copains se rendent seuls à l’école. Je suis présent en juillet alors que tous mes potes sont en vacances… ». Même si, au moment de leur sortie, beaucoup sont capables d’exprimer, parfois de façon très touchante, ce qu’ont pu leur apporter les différents professionnels, cette présence dans la structure est souvent mal vécue et les touche dans leur estime d’eux-mêmes.

Comme je l’ai évoqué par ailleurs dans le bilan des intégrations de cette année scolaire, les enfants qui bénéficient de cet accompagnement à l’école nous ont surpris par les propos blessants qu’ils ont pu avoir à l’encontre des autres enfants, du fait d’un sentiment de supériorité induit par ce retour à l’école. Ils semblent qu’ils aient le besoin de se démarquer, certes de façon très dure, des autres enfants. Ils souhaiteraient très vite se détacher de l’ITEP, ayant retrouvé un statut d’élève et vivant de plus en plus mal la poursuite d’une prise en charge en établissement spécialisé, aussi légère soit-elle !
D) La perception de l'ITEP par les familles

Je rencontre des parents dont l’investissement dans le suivi de leur enfant est variable, dépendant souvent de la façon dont s’est faite l’orientation de leur enfant vers l’ITEP. En règle générale, leur enfant a été exclu après avoir entretenu des rapports difficiles avec l’institution scolaire. Ils se sentent souvent mal jugés dans leur position parentale, ce qui a pour conséquence d’entraîner des relations difficiles, du moins au départ, avec l’établissement (méfiance, déni et parfois agressivité).

Cette entrée en matière se nuance parfois, ce qui autorise alors une possible alliance avec les parents permettant un travail de qualité auprès des enfants. Inversement, certains n’acceptent jamais l’orientation, ce qui peut disqualifier le travail effectué auprès des enfants, compromettre durablement et même définitivement la prise en charge.

Par ailleurs, il arrive que des parents, dépassés par les troubles de leur enfant, viennent nous demander les solutions existantes en termes d'internat ou de placement social.

Cette possibilité nouvelle qu’est la scolarisation en milieu ordinaire ouvre de nouveaux horizons pour les enfants et leurs parents. Savoir que certains enfants bénéficient d’une scolarisation ordinaire dans une école de leur quartier, évoquer en entretien le projet d’un retour prochain de leur enfant vers un cursus scolaire remotivent les parents, déçus et blessés de savoir leur enfant en établissement spécialisé. Cela leur donne l’opportunité d’être davantage acteurs dans l’accompagnement de leur enfant, en participant aux accompagnements, en se rapprochant du personnel de l’Education Nationale alors que la prise en charge en ITEP avait pu malgré elle, les tenir à distance de l’éducation de leur enfant, en organisant toutes les prises en charge in situ, de façon certes pluridisciplinaire mais certainement quelque peu opaque…

Même si cette scolarisation ordinaire ne paraît pas réalisable sur le moment, cela offre un objectif accessible pour les enfants et leur famille qui modifie de fait la perception de l’établissement spécialisé, renforçant cette idée que j’affectionne : le séjour en ITEP est une parenthèse dans le parcours de l’enfant, un moment où il va se ressourcer, se reconstruire avant de repartir vers de nouveaux possibles tant scolaires que professionnels et bien sûr personnels.

Ainsi, cette pratique d’accompagnement vers un retour à une scolarisation ordinaire vient transformer la représentation que se construisent enfants et adultes concernant l’ITEP, entraînant des effets positifs que je n’avais pas mesurés jusqu’alors.
Difficile de conclure cette partie sans élargir mon propos au contexte éducatif actuel. Pour cela, je m’appuierai sur les propos de Monsieur Lebrun, psychiatre et psychanalyste, qui met en question la légitimité des adultes à poser des limites.

En entrant dans la parole, le sujet s’exclut de la toute-puissance et se trouve marqué par la limite. La limite sert de fondement à la loi et est articulée par chaque société selon ses propres modalités qui fondent sa spécificité culturelle. Au fil des siècles, chaque société s’est donné la charge d’organiser la transmission de cette limitation de jouissance en veillant à maintenir solidaires les niveaux de l’humanité, de la société et de la famille.

Le Docteur Lebrun fait l’hypothèse que cette solidarité est remise en cause aujourd’hui, ou tout au moins que sa visibilité se trouve estompée. Tout se passe comme si notre société ne transmettait plus la nécessité de cette limite et donnait même à entendre que cette limite de jouissance n’était qu’un frein au bonheur que l’on est en droit d’attendre. Cette disparition de la limite entraîne plusieurs conséquences : d’abord une délégitimation de ceux et celles - parents, enseignants, éducateurs, politiques - qui ont à transmettre les conditions du désir, ensuite une situation « d’expérience limite » pour des enfants qui ont à expérimenter eux-mêmes la nécessité de cette limite.

« Enfants orphelins de l’appui du social et enfants dans l’impossible accession à la régulation entre désir et jouissance contraignent nos pratiques à de très sérieux remaniements. »

Se pose alors la question de l’organisation dont se dote la structure pour « donner des limites » au jeune et lui faire expérimenter combien ces limites sont importantes à comprendre et à accepter pour grandir et trouver, ou retrouver une place parmi ses pairs, à l’école ou ailleurs…
2 L’organisation de l’établissement

Depuis septembre 2007, l’équipe a accompagné les premières intégrations scolaires des enfants. Les professionnels ont fait preuve d’une grande adaptabilité et d’une rigueur professionnelle qui ont permis que ces premières expériences se déroulent au mieux. J’aborde dans cette partie l’offre que nous proposons, les premiers bilans de ces intégrations et présente les professionnels de la structure avec leurs forces et leurs faiblesses dans la mise en œuvre de ce nouveau projet.

Je reviens également sur la façon dont je procède aujourd’hui dans le management du personnel, et sur l’implication de l’équipe dans cette nécessaire évolution des pratiques. Tout cela pour mieux identifier les limites de ce fonctionnement et construire le plan d’action présenté en dernière partie de ce document.

2.1 Les pratiques actuelles

2.1.1 Le contexte associatif et institutionnel

A) L’association AVATH-ERMITAGE


L’association emploie aujourd’hui une centaine de salariés et assure la gestion de divers établissements.

La finalité essentielle de l’Association est l’aide à l’insertion des enfants et des adultes en difficulté d’adaptation, par le biais soit de la scolarité, soit du travail.

Des établissements du secteur adulte : « L’AVATH » :

* L’Etablissement et Service d’Aide par le Travail créé en 1978 (115 places)
* L’Entreprise Adaptée créée en 1978 (30 places)
* Le Service d’Accompagnement à la Vie Sociale créé en 1985 (30 places)
* Le Foyer Occupationnel de Jour créé en 2004 (18 places)

Des établissements du secteur enfant : « Les Moineaux de l’Ermitage » :

* L’Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique ou ITEP créé en 1954 (60 places)
* Le Service d’Éducation Spéciale et de Soins A Domicile (SESSAD) créé en 2005 (20 places), par la fermeture de 20 places d’ITEP et le redéploiement du personnel.
La majorité des membres du Conseil d'Administration sont retraités et ont exercé au sein d'une des structures de l’association ou ont découvert l’association par un ami. Le Conseil d'Administration est un réel soutien pour le directeur du secteur adulte et moi-même, directrice du secteur enfant.

A la demande du président de l’association, la directrice du CREAIPACAPACA et Corse est venue animer un groupe de travail avec les membres du Conseil d'Administration en présence du Directeur général de l'Association ainsi que des deux directeurs (structures adultes et enfants) afin de dresser les grandes lignes du projet associatif.

Les objectifs étaient de définir l’Association par ses valeurs et missions. Parmi les valeurs, j’en retiendrai plus particulièrement deux qui soutiennent ce projet de scolarisation ordinaire: l’une consiste à accorder une place entière à la personne handicapée (ou en difficulté) dans le respect, la dignité et la foi en son avenir, l’autre veut fonder l’action sur la valorisation de soi par les apprentissages et le travail, l’effort et le vivre ensemble au service de l'insertion et l’autonomie.

Parmi les missions, une définit très clairement notre projet : concevoir les actions pour favoriser l'intégration et l’autonomie.

Lors des différentes réunions du Conseil d'Administration où les directeurs sont systématiquement invités, les différents membres et plus particulièrement le président ainsi que le Directeur général de l'Association m’ont toujours encouragée dans la mise en place et la poursuite de ce projet.

B) Un projet d’établissement récent


Ce travail a été réalisé en trois temps. Tout d’abord, l’ensemble des professionnels a été invité à dresser un « état des lieux de l’existant ». Puis, à partir des thèmes de travail les plus prégnants qui ont émergé de cet état de lieux, des sous-groupes ont été constitués pour affiner la réflexion. Enfin, un comité d’écriture plus restreint a été constitué, sur la base du volontariat, avec le souci que chaque catégorie de professionnels intervenant auprès des enfants soit représentée (thérapeutique, éducatif, pédagogique). En amont de chacune de ces étapes, un comité de pilotage était réuni pour faire le point avec le consultant, valider les différents travaux et veiller au bon déroulement de cette démarche.
A l’issue de ce travail, trois objectifs prioritaires ont émergé pour les cinq années à venir :
- Améliorer la participation des parents à l’accompagnement de leur enfant
- Encourager et soutenir l’intégration scolaire des enfants accueillis
- Promouvoir la bientraitance.

Ainsi, le projet d’établissement a été écrit durant la période de questionnement puis de mise en place de ce projet de scolarisation ordinaire de certains enfants. Ce fut l’occasion d’échanges, de débats fort intéressants qui ont participé aux modifications des représentations qu’avaient les professionnels de cette question et ont ainsi facilité cette conduite du changement.

2.1.2 Une modification des pratiques depuis la rentrée 2007
Depuis la rentrée 2007, les fruits de la politique d’intégration scolaire que j’avais impulsée depuis plusieurs mois a pris la forme de l’accueil à temps partiel dans leur école ou collège de quartier de 8 enfants, soit 19,5% des enfants accueillis à l’ITEP.
Du fait de la nouveauté de cette pratique et de l’absence de ma directrice adjointe une partie de l’année pour congé maternité, j’ai été très présente dans le lancement de ces intégrations.

Il s’agissait d’élargir notre offre de service avec peu de visibilité sur le moyen et long terme. Combien d’enfants allaient bénéficier durant l’année d’une scolarisation ordinaire à temps partiel ? A quelle fréquence ? Comment allaient s’organiser les transports ? A quelle fréquence se feraient les concertations avec les écoles accueillant les enfants ? Quel professionnel de l’ITEP y participerait ?
Nous avons avancé petit à petit, essayant de prendre chaque décision de façon à ce qu’elle soit fidèle à l’objectif premier de ces intégrations : permettre à l’enfant de vivre une expérience valorisante à l’école afin de renouer avec une scolarisation ordinaire.
Forte de l’expérience de cette première année ainsi passée, je me dois maintenant de laisser chacun prendre la place qui lui revient du fait des ses compétences dans l’accompagnement de ce projet proposé à l’enfant.

Chaque accompagnement a été taillé « sur mesure » pour chacun des enfants en prenant en compte les potentialités et les besoins de l’enfant afin de définir les temps où il pourrait être accueilli à l’école, les souhaits des professionnels de l’école, l’organisation de l’école et l’emploi du temps de la classe d’accueil afin que les temps de présence de l’enfant soient les plus cohérents possible avec le rythme de la classe et les disponibilités des parents et les possibilités de l’ITEP pour organiser au mieux le transport de l’enfant.

- 32 -  Cécile IMBERT - Mémoire de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique - 2008
Il nous a semblé important d'associer les parents aux accompagnements de l'enfant ; ainsi, nous leur demandons d'assurer la moitié des transports qui découlent de cet emploi du temps nouveau de leur enfant.

Dans la mesure où ce retour progressif vers une scolarisation ordinaire constitue la première étape d’un projet dont la finalité est le retour complet de l'enfant à l'école, il est tout à fait essentiel que les parents se réapproprient les différentes démarches et renouent des liens avec professionnels et parents d'élèves de l'école de quartier. C'est l'occasion pour eux d'être davantage acteurs dans la prise en charge de leur enfant ; l'institution offrant sur place des prises en charge multiples peut renvoyer aux parents une impression « d'omnipotence » devant laquelle ils se sentent démunis, hors-jeu.
Cette étape de retour vers une intégration scolaire peut être à l'origine d'effets positifs en cascade. L'enfant allant mieux, le retour vers l'école du quartier est envisagé. L'enfant valorisé fait des efforts pour que tout se passe au mieux. Les parents sont flattés de voir leur enfant « normalisé », échappant petit à petit au milieu spécialisé et vont participer davantage pour aider leur enfant en s’autorisant à nouveau des démarches qu’ils s’étaient interdites du fait des troubles de leur enfant : inscription dans un club de sports, sorties, participation à des colonies…
Ainsi, l'image de normalité que leur renvoie à nouveau leur enfant du fait de cette inscription scolaire, même partielle, permet aux parents d'échapper peu à peu à ce sentiment de culpabilité qu'ils éprouvaient, avec l'idée qu'ils avaient échoué dans le rôle parental.

Voici concrètement comment se sont mises en place ces intégrations.
Dans la majorité des cas, c'est l’équipe des professionnels de l’ITEP qui a pensé que l'enfant pouvait bénéficier d’une intégration scolaire afin de préparer un retour complet dans le circuit ordinaire, du fait de l’amélioration de ses troubles, de ses capacités intellectuelles et d’un niveau scolaire correct. En effet, il nous faut composer avec les contraintes de l’Education Nationale ; ainsi il est difficile d'inscrire un enfant en primaire dans une classe correspondant à son niveau si l’écart d’âge est trop important avec ses pairs.
Dans un premier temps, il s'agit de proposer une scolarisation de deux demi-journées par semaine afin de donner l’occasion à l’enfant de se réapproprier les règles de vie à l’école. Ce sont ainsi des objectifs en terme de socialisation qui prévalent sur le scolaire au départ.
Puis au fil des réunions, trimestre après trimestre, lorsque ce projet se montre bénéfique, les objectifs deviennent plus axés sur le scolaire avec une augmentation du temps passé à l’école, et une diminution des temps de prise en charge sur l’ITEP. Dans certains cas, ce sont les parents qui font connaître leur souhait de voir leur enfant retourner à l’école. Au cours d’un entretien, je me fais porte parole des bilans des différents professionnels prenant en charge l’enfant et de la position de l’équipe par rapport à ce projet. En bout de course, si les parents sont déterminés, je fais en sorte que cette intégration scolaire se passe au mieux, même si l’équipe n’est pas toujours convaincue de son opportunité.

En effet, pour certains enfants, il apparaît que cette demande des parents est prématurée, par exemple compte tenu de la fragilité psychologique de leur enfant et de l’intensité des troubles du comportement qui perdurent malgré le caractère très restreint des groupes. Néanmoins, je comprends ce désir des parents que leur enfant retrouve au plus vite ce cursus scolaire ordinaire pour ne pas perdre trop de temps. A moi parfois de leur faire entendre qu’il vaut mieux attendre un meilleur moment afin de permettre à l’enfant de vivre cette nouvelle expérience dans les conditions optimales à sa réussite.

J’invite les parents à prendre contact avec l’école de quartier, de rencontrer le directeur afin de présenter le projet puis une psychologue se met en contact avec le directeur de l’école pour expliquer quelles sont les motivations de l’équipe. Ensuite, une équipe de suivi de scolarisation (ESS) est organisée à l’ITEP par l’enseignante référente qui convie les parents de l’enfant, le directeur de l’école et l’enseignant qui va accueillir l’enfant dans sa classe, l’enseignant de l’ITEP prenant en charge l’enfant et moi-même. Je fais un rappel des motivations et des attentes concernant cette intégration avant que nous abordions les aspects plus pratiques d’emploi du temps ; de repas à la cantine, de vacances scolaires et de transport. L’enseignante référente envoie un document à la MDPH pour faire connaître cette intégration et afin que celle-ci apparaîsse dans le projet personnalisé de scolarisation de l’enfant.

Il apparaît que ces temps de transport sont particulièrement précieux car propices à l’échange, l’enfant appréciant d’être pris en charge individuellement par son éducateur ou enseignant.

Tous les 2-3 mois environ, une équipe éducative se réunit en général dans l’école de quartier pour faire le point sur cette intégration et adapter l’emploi du temps si nécessaire. Elle réunit parents, professionnels de l’école et de l’ITEP. Le plus souvent, il s’agit de majorer le temps à l’école, trimestre après trimestre, pour envisager un retour complet à l’école pour l’année scolaire suivante.
Lorsque le bilan de l’intégration est mitigé, il peut être convenu de ne pas bouger l’emploi du temps. Dans certains cas où il apparaît que cette intégration n’est pas profitable à l’enfant, il peut être décidé de diminuer provisoirement le temps à l’école, voire même de le suspendre.
Une équipe de suivi de scolarisation organisée en fin d’année scolaire permet de faire un bilan de l’année passée et d’envisager l’année à venir.

2.1.3 Les premiers bilans de ces intégrations
Sans reprendre la situation de chacun des enfants, je vais essayer de tirer les grandes lignes de ce que nous a appris cette expérience menée depuis Septembre 2007.

A) Éléments positifs
Il apparaît tout d’abord que l’enfant est très valorisé par cette expérience ; il en éprouve une grande fierté. Il est heureux de montrer à son entourage familial et aux personnels de l’ITEP qu’il est capable d’être un écolier. L’entourage de l’enfant est également valorisé par ce nouvel emploi du temps dont bénéficie leur enfant et considère l’enfant d’un œil différent, s’autorisant à nouveau à faire des projets pour lui.
Pour les enfants et les familles qui ne bénéficient pas de cette scolarisation, cela ouvre le champ des possibles pour l’avenir de l’enfant. Même si cette ouverture ne peut être envisagée dans l’immédiat, ce peut être un objectif à moyen terme qui encourage l’enfant, sa famille et également les professionnels de l’ITEP à redoubler d’efforts pour préparer au mieux ce moment.
Concernant le personnel de l’ITEP, cette nouvelle pratique qui oblige à faire du « sur-mesure » en se centrant sur les potentialités et besoins de l’enfant a permis progressivement aux professionnels de changer la focale dans l’appréhension de leur mission et de leurs pratiques au sein de l’établissement. Il ne s’agit plus de gérer un groupe, de constituer un groupe le plus homogène possible afin que l’activité proposée convienne à tous mais plutôt de partir de la spécificité de chacun.
Cette pratique a été un point d’ancrage important dans une nouvelle façon d’aborder la prise en charge des enfants au sein de l’ITEP.

B) Points de vigilance
L’enfant, grâce à la valorisation que lui apporte cette scolarisation a tendance à être plus désagréable avec les autres enfants de l’ITEP voire même pour certains, hautains et dédaigneux. D’autre part, il est difficile pour les enfants de vivre un emploi du temps où ils se sentent parfois « morcelés » entre différents lieux avec le sentiment de ne pas vivre pleinement le quotidien de la classe ni celui de leur groupe à l’ITEP, avec une impression désagréable de « toujours louper quelque chose ».

Ces premières scolarisations nous rappellent que ce n’est une pratique ni bénéfique pour tous ni généralisable à l’ensemble des enfants accueillis sans que nous nous posions davantage de questions. Certains ont en effet manifesté leur mal-être par une recrudescence de troubles du comportement qui avaient en partie disparu au cours des mois passés à l’ITEP, ou par des rituels permettant à l’enfant de se réassurer devant l’angoisse et le stress provoqués par ce changement de lieu et par la difficulté à s’adapter à un nouveau cadre, de nouveaux adultes et camarades.
L’offre de service de l’ITEP n’a pas été repensée du fait de cette nouvelle pratique alors que ces enfants auraient besoin d’un accompagnement spécifique.
Le constat a été fait que ces intégrations ont pu porter à certains moments préjudice aux autres enfants accueillis à l’ITEP du fait de l’absence répétée de leur enseignant ou éducateur, occupé par des réunions ou des accompagnements.

Concernant le personnel de l’établissement, cette expérience a mis en évidence la nécessité de modifier l’organisation de l’offre de service pour accorder davantage de souplesse dans la mise en place de ces temps de scolarisation, pour que les projets de certains enfants ne soient pas préjudiciables à la qualité de la prise en charge des autres, pour prendre en compte les besoins spécifiques des enfants qui vivent ce changement important dans leur quotidien et enfin pour que les professionnels puissent s’approprier ces nouvelles pratiques dans les meilleures conditions possibles du fait d’une organisation réfléchie et cohérente.

Il apparaît dès lors opportun de vous présenter l’équipe intervenant au sein de l’institut.

- 36 -  Cécile IMBERT - Mémoire de l’Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique - 2008
2.2 Les ressources humaines

En quoi un directeur, par sa formation, son expérience, sa personnalité donne-t-il une tonalité particulière à l'établissement qu'il dirige ?
Quelles sont les potentialités et les limites des professionnels dans leur travail ?
Comment sont-ils guidés dans leur pratique par l'équipe de direction ?
Autant de questions qui vont servir de jalons à la partie qui va suivre…

2.2.1 Un personnel en quête de stabilité

A) L'empreinte des dirigeants successifs

L'établissement a été créé en 1954 par une pédagogue, très investie dans son travail et très soucieuse de la pédagogie pratiquée au sein de la structure par l'équipe enseignante. Elle a été directrice durant 28 années. Ainsi, à sa création, l'accent est mis très clairement sur la prise en charge pédagogique des enfants avec une directrice pédagogue, très au fait des différentes méthodes d'enseignement et très exigeante avec son personnel.

Il y a une dizaine d'années encore subsistait encore de façon très importante un clivage enseignants/éducateurs avec un vécu dévalorisant ressenti et exprimé par les éducateurs et un net sentiment d'infériorité de leurs pratiques par rapport aux pratiques pédagogiques. Ce clivage s'est bien atténué ces dernières années du fait d'une organisation des équipes visant à valoriser la place de chacun et ses compétences.

C'est son adjointe, éducatrice spécialisée qui lui succède durant 9 années. Elle semble avoir moins imprégné les pratiques, certainement du fait d'un charisme moindre et de convictions moins présentes que son prédécesseur.

De 1992 à 1994, un pédopsychiatre varois, exerçant en libéral à Toulon accepte de prendre le relais le temps de trouver un directeur.
En février 1994 et jusqu'en 2003, un pédopsychiatre marseillais dirige l'Institut.
Durant 11 années, la direction a été assurée par des directeurs pédopsychiatres donc plus soucieux de la qualité des soins et de la prise en considération de la composante psychologique des difficultés des enfants.

En janvier 2004, mon directeur me demande d'assurer la fonction de direction alors que j'exerce en tant que psychologue depuis cinq années au sein de cette même structure.
Quant à lui, il devient directeur général de l'Association.
Et depuis 2004, je ne peux me défendre de mon intérêt pour la psychologie et de ma lecture de l'établissement au travers de ce filtre qui est ma formation première et également la pratique à partir de laquelle j'ai découvert cette population d'enfants (bilans psychologiques, entretiens individuels, animation de groupe contes ou d'éducation cognitive).

Il me paraît important de préciser que j'ai pris mon poste en Janvier 2004 et j'ai dû m'absenter de septembre 2005 à mars 2006 pour congé maternité. Durant cette période, c'est l'assistante sociale qui m'a remplacée. A mon retour, j'ai débuté la formation du CAFDES à raison d'une semaine d'absence sur l'ITEP par mois et donc cette même personne a été promue directrice adjointe du fait de la réussite de mon remplacement précédent. Et depuis ce mois de Mars 2008, c'est la directrice adjointe qui s'est à son tour absente pour congé maternité.

Même si toutes ces absences ont pu être anticipées et de fait remplacées dans de bonnes conditions, il n'en reste pas moins qu'elles ont pu être pesantes et déstabilisantes pour le personnel et pour les enfants, et pour moi-même, je peux le dire, causes d'insatisfaction et de frustration. Je sais, et je l'ai expérimenté à plusieurs reprises, l'importance de la présence du directeur à son poste.

J'ai été moi-même frustrée de faire le constat des différents manques liés à mes absences répétées. En effet, la présence ne serait-ce que physique du directeur au sein de l'établissement a un effet rassurant pour tous, j'ai pu l'expérimenter à plusieurs reprises !

Sans aucun doute, les formations et les personnalités respectives des différents directeurs ont fortement influencé leurs décisions et leurs orientations stratégiques dans la direction de l'établissement.

Quant à la dimension pédagogique qui nous intéresse plus particulièrement, très présente à la création de la structure, elle conserve aujourd'hui sa place particulière.

Enfin, il est intéressant de noter qu'en plus de cinquante années d'existence, « Les Moineaux de l'Ermitage » n'ont connu que six directions différentes, gage d'une certaine stabilité et donc de sécurité pour le personnel y exerçant.
B) Le personnel
Dans la mesure où le SESSAD a été créé à moyens constants sur le même site que l’ITEP, plusieurs professionnels interviennent sur les deux structures comme le personnel thérapeutique, le personnel d’entretien et le secrétariat.
Je présente l’organigramme du personnel de l’ITEP, en inscrivant entre parentheses pour chacun des professionnels n’intervenant pas à temps plein son temps de présence sur la structure.
Il est à préciser que le poste de directrice adjointe est provisoire, dans la mesure où il a été accordé par la DDASS le temps de ma formation (c’est-à-dire 30 mois).

Ancienneté du personnel
L’ancienneté du personnel est révélatrice de l’attachement des professionnels à leur travail et garante d’une certaine stabilité institutionnelle, dans le sens où elle favorise ce sentiment d’appartenance à une équipe et une volonté de s’impliquer dans son travail.
En Janvier 2008, sur un effectif de 31 salariés :
* 45 % du personnel ont plus de 10 ans d’ancienneté (14 personnes):
  - et 19 % ont plus de 20 ans d’ancienneté (6 personnes sur 31)
* 19 % du personnel ont entre 5 et 10 ans d’ancienneté (soit 6 personnes)
* Et 32 % exercent aux « Moineaux de l’Ermitage » depuis moins de 5 années (soit 10 personnes dont 4 enseignants).
Concernant l’âge des professionnels intervenant auprès des enfants, la structure bénéficie d’une équipe jeune dans la mesure où plus de 50% du personnel est âgé de moins de 40 ans. 83 % du personnel pédagogique a moins de 40 ans contre 71 % pour le personnel éducatif et 50% pour le personnel thérapeutique.
Ainsi, les équipes prenant en charge les enfants au quotidien sont des équipes de jeunes majoritairement, ce qui transparaît dans la volonté d’aller de l’avant, le dynamisme pour monter des projets originaux, et le souci de se former.
La directrice et la directrice adjointe ont toutes deux moins de 35 ans, ce qui doit influencer la façon de diriger l’établissement : volonté de changement, encouragement pour des projets de sorties, de transferts, souhait de participer à des colloques, de s’investir dans différentes associations…
Les deux professionnelles du secrétariat ont toutes deux entre 50 et 60 ans, ce qui est d’une grande richesse dans la mesure où elles ont une très bonne connaissance de l’établissement mais c’est également une inquiétude lorsqu’elles devront partir à la retraite pour la passation de relais.

**Formation**

Nous assistons ces dernières années à un engouement pour les formations individuelles, ce qui me semble être la résultante de l’embauche récente de beaucoup de jeunes professionnels et de l’intérêt porté à la démarche de formation par la direction.
En effet, j’ai soutenu jusqu’alors toute demande de formation et fait en sorte que cela se passe au mieux pour le professionnel et pour l’équipe afin d’encourager les professionnels dans cette démarche mais aujourd’hui, je me trouve dans la situation où je dois donner la priorité à certaines formations dans la mesure où toutes ne peuvent pas être financées.

---

**Pyramide des âges**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Âge</th>
<th>- de 30 ans</th>
<th>30 - 40 ans</th>
<th>40 - 50 ans</th>
<th>50 - 60 ans</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Personnel de direction</td>
<td>2/2 soit 100 %</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Personnel de secrétariat</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2/2 soit 100 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Personnel thérapeutique</td>
<td>1/8 soit 12,5 %</td>
<td>3/8 soit 37,5 %</td>
<td>3/8 soit 37,5 %</td>
<td>1/8 soit 12,5 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Personnel éducatif</td>
<td>2/7 soit 29 %</td>
<td>3/7 soit 42 %</td>
<td></td>
<td>2/7 soit 29 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Personnel pédagogique</td>
<td></td>
<td>5/6 soit 83 %</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Personnel d’entretien</td>
<td></td>
<td>1/6 soit 17 %</td>
<td>3/6 soit 50 %</td>
<td>2/6 soit 33 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Tout personnel confondu</td>
<td>10 %</td>
<td>45 %</td>
<td>19 %</td>
<td>26 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Pour preuve, nous sommes passés de 5 demandes de formation pour 2005, à 7 demandes pour 2006 jusqu’à 17 demandes pour 2007 et 16 pour 2008. Cette évolution me paraît être un bon indicateur de l’épanouissement des personnes dans leur travail, de leur capacité à se remettre en cause avec le souhait d’acquérir de nouvelles compétences et/ou connaissances.

*L’équipe éducative compte uniquement du personnel formé ou en cours de formation, soit titulaire du diplôme d’éducateur spécialisé pour trois d’entre eux, soit titulaire du certificat de moniteur-éducateur pour deux d’entre eux également. Cette année, la coordinatrice pédagogique a obtenu le diplôme d’éducatrice spécialisée par le biais de la VAE tandis qu’une autre monitrice éducatrice prépare cette même VAE.

Un moniteur-éducateur est en cours de formation.

Cette dynamique de formation au sein de l’équipe éducative est révélatrice de l’investissement du personnel au quotidien et de leur volonté d’améliorer leur pratique ou d’acquérir de nouvelles compétences pour répondre au mieux à l’évolution des besoins et à la nécessaire transformation de l’offre de service proposée à l’ITEP.

Outre ces formations longues, des stages d’une semaine sont demandés chaque année par les éducateurs au travers du plan de formation. Si toutes ces demandes ne peuvent être honorées, deux éducateurs bénéficient de ces formations courtes chaque année. Les thèmes retenus concernent l’autorité, le travail en équipe et la spécificité du travail avec les familles.

*L’équipe thérapeutique a de fait les diplômes requis.

Une psychologue a bénéficié de deux stages de formation en thérapie communautaire, compétence qu’elle met aujourd’hui à profit auprès des enfants de l’ITEP au travers de l’animation de groupes de parole.

Les orthophonistes participent davantage à des colloques afin de se tenir au courant des différents travaux dans leur domaine.

Malgré cet effort de formation de la grande majorité du personnel intervenant auprès des enfants, persistent certaines lacunes dans les compétences professionnelles de la structure qui ne peuvent se régler en quelques années. En effet, ces manques sont davantage les héritiers d’un type de prise en charge proposé par la structure que liés aux personnes. Durant plus de cinquante années, la culture de l’établissement consistait en une prise en charge pluridisciplinaire de l’enfant au sein de la structure ; l’enfant était accueilli dans un petit groupe et bénéficiait de tous les soins in situ.

Ainsi, les éducateurs et enseignants se sont spécialisés dans l’accompagnement des enfants en groupe.
Ils sont experts dans la prise en charge d’enfants présentant des troubles du comportement. Mais aujourd'hui, avec ce souci d’ouverture de l’établissement vers l’extérieur, cette volonté de travailler avec l’Education Nationale et autres partenaires extérieurs, cette nécessité d’associer les familles, nous faisons le constat des compétences qu’il nous faut développer : travailler en partenariat, participer à une réunion en étant porte-parole d’une équipe, proposer une prise en charge individualisée à l’enfant, mener un entretien avec une famille...

**a) La spécificité du personnel pédagogique**


Cet éclaircissement a pour but de mettre en avant la spécificité du statut des enseignants qui ne sont pas rémunérés par l’établissement, doivent travailler 27 heures hebdomadaires (contre 35 heures pour les autres professionnels) et ont 16 semaines de congés (contre 8 semaines pour les autres professionnels). De plus, leur travail peut être contrôlé par un intervenant extérieur à l’établissement, à savoir un inspecteur de l’Education Nationale. Ces différences avec le reste du personnel sont délicates à prendre en compte dans mon travail de gestion du personnel dans la mesure où leur statut diffère de celui des autres professionnels.

Il me paraît important de préciser qu’il est très difficile à l’heure actuelle de recruter des enseignants diplômés et de surcroît des enseignants spécialisés.

Une des solutions à cette carence d’enseignants est de recruter des jeunes possédant une licence (obligatoire pour faire des remplacements) et de les présenter à un concours interne leur permettant d’obtenir le diplôme en formation continue (en espérant, qu’une fois diplômés, ils ne quittent pas l’ITEP pour une population d’enfants moins difficile). Cela impose pour ces jeunes de faire le choix de travailler uniquement dans des établissements spécialisés ou des écoles privées.
Le turn-over important du personnel pédagogique
Quand j’ai débuté en 1999 dans la structure, le personnel pédagogique était composé de 7 enseignants (pour 80 enfants) dont : 5 étaient présents depuis 17 années ou plus dans la structure soit 62,5% des enseignants, une était présente depuis 5 années soit 12,5% et un enseignant venait d’arriver depuis quelques mois soit 12,5%.
Ils étaient tous diplômés, 5 ayant obtenu leur certificat d’enseignant spécialisé et 2 ayant le diplôme de professeur des écoles.

En Janvier 2008, sur 6 enseignants : une enseignante était présente déjà en 1999 (26 ans d’ancienneté) soit 16,5% des enseignants, un est présent depuis 5 années à l’ITEP soit 16,5% , les quatre autres ont moins de 2 ans d’ancienneté (3 sont présents depuis moins de 4 mois) soit 67%. Aujourd’hui, trois enseignants sont diplômés.
Seule l’enseignante « la plus ancienne » possède le certificat d’enseignante spécialisée.
Elle est de plus coordinatrice pédagogique.
Un enseignant a obtenu le diplôme de professeur des écoles par le biais du concours interne tout en travaillant au sein de l’ITEP. Une est diplômée de l’enseignement public et d’un autre département ; elle n’est pas prioritaire pour obtenir un poste dans le Var, et est donc susceptible de partir à tout moment car elle est en attente d’une affectation dans une école publique.
Trois possèdent une licence et souhaitent se former par le biais du concours interne.

Depuis cinq années environ, avec le départ progressif des « anciens », enseignants qui avaient obtenu leur diplôme d’enseignant spécialisé en cours d’emploi, en même temps que la directrice-fondatrice de la structure, nous ne parvenons pas à conserver une équipe enseignante stable. A chaque recrutement, je me trouve devant un choix à faire : recruter une personne non diplômée avec l’idée de la faire accéder à la formation par le concours interne avec des incertitudes concernant ses aptitudes d’enseignante et ses aptitudes à prendre en charge des enfants particulièrement difficiles ou recruter une personne diplômée de l’enseignement public, en attente d’une affectation sur le département, en sachant qu’elle peut nous « lâcher » à tout moment mais avec l’assurance qu’elle a déjà enseigné, connaît les programmes et aura donc plus de facilité à les adapter aux besoins et difficultés des enfants.

Ce turn-over important est bien évidemment très mal vécu par les enfants qui ont un grand besoin de repères stables et cela ravive chez certains un sentiment d’abandon déjà bien présent. C’est une dépense d’énergie importante pour l’ensemble du personnel : tout d’abord en termes de recrutement puis d’accueil et d’entourage de la nouvelle recrue afin qu’elle prenne ses fonctions dans les meilleures conditions possibles.
2.2.2  Un management bâti sur des valeurs

Parler de style de management me paraît un peu prétentieux aujourd'hui dans la mesure où j'ai le sentiment encore aujourd'hui de n'être qu'aux balbutiements d'une pratique managériale organisée.

Grâce aux différents cours dispensés lors de la formation CAFDES et la maturation personnelle induite par ce parcours, je mesure aujourd'hui l'écart entre ce que je mets en place au quotidien et les outils à construire pour rendre plus cohérentes et plus consistantes les grandes orientations que je veux donner à la structure que je dirige.

A) Le contexte de ma prise de fonction

Avant d'aborder mon style de management, il me paraît important de dire quelques mots concernant le contexte dans lequel j'ai débuté en tant que directrice.

J'ai tout d'abord été recrutée en 1999 en tant que psychologue de l'Institut de Rééducation en remplacement du départ à la retraite de la psychologue engagée à la création de l'établissement. Elle avait une place très importante, ayant connu les différentes directions et le directeur en poste était attentif à ses conseils.

Bien que psychologue, compte tenu de la place occupée par mon prédécesseur, du fait de l'activité en libéral de mon directeur et de l'absence de cadres intermédiaires, j'ai été amenée très vite à me positionner comme courroie de transmission entre le directeur et le personnel, tout en travaillant en lien étroit avec le pédopsychiatre, présent à temps partiel sur la structure.

J'ai tout de suite eu l'entière confiance de mon directeur qui m'a peu à peu délégué différentes responsabilités jusqu’au jour où il m’a demandé de le remplacer, lui-même occupé par ailleurs par la direction générale de l'association créée en 2000.

C’est dans ce contexte que j’ai pris mes fonctions en Janvier 2005, mon expérience étant alors fondée sur l’observation de l’action de mon directeur et sur nos nombreuses discussions. Je l’ai d’ailleurs beaucoup sollicité les premiers mois et il reste aujourd’hui un interlocuteur privilégié et attentif lorsque j’ai besoin de prendre du recul sur une question délicate. Différemment, le pédopsychiatre fut et est encore aujourd'hui d'un grand soutien, ayant, de par ses fonctions une bonne connaissance des enfants accueillis et de leur famille, du personnel et une analyse fine et éclairante des problématiques rencontrées.

J’ai débuté en gardant l’organisation qui était en place afin de mieux cerner la mesure de ce poste avant d’en imaginer les modifications.

Mon atout était d’être présente sur ce poste à temps complet, alors qu'il était reproché à mon prédécesseur ses absences qui donnaient un sentiment d’insécurité au personnel, et, en miroir, aux enfants.
Ma difficulté, qui n’était pas des moindres, était de remplacer un homme expérimenté, de 20 ans mon aîné et médecin de surcroît, avec toute « l’aura » que véhicule cette profession, tant au niveau du personnel que des familles ou de nos interlocuteurs. Grâce à un bon entourage, j’ai surmonté les épreuves des premières années, les nouvelles responsabilités engendrant toujours une anxiété légitime.

B) Une équipe de direction en construction

La DDASS du Var a accepté le financement d’un poste de directrice adjointe le temps de ma formation et c’est ainsi que j’ai demandé à l’assistante de service social d’assumer ces fonctions du fait de ses compétences, son sérieux et son dynamisme, avec la volonté de tout mettre en œuvre pour pérenniser ce poste au-delà de 2008.

C’est ainsi que, seule jusqu’alors dans cette fonction de direction, j’ai découvert la richesse du travail à deux, avec le sentiment d’être allégée d’une charge, de pouvoir partager mes inquiétudes même si, in fine, je restais la responsable de la structure.

Alors que la fonction de la directrice adjointe était des plus claires lors de mes semaines de formation du fait de mon absence, la répartition de nos tâches respectives lors de mes semaines de présence sur la structure se faisait au fur et à mesure que celles-ci se présentaient, du fait d’une très bonne entente, et d’un réel travail de collaboration dans les situations les plus délicates.

Il est évident qu’une fois ma formation terminée, de fait de ma présence en continu, il me faudra être plus claire dans la répartition des activités, en distinguant clairement celles qui relèvent de la fonction de direction de celles qui peuvent être déléguées et en repérant les moments où il sera pertinent que nous agissions de concert.

De façon assez naturelle, j’ai reproduit dans mes relations professionnelles avec la directrice adjointe le degré d’autonomie que m’avait conféré mon directeur.

Directive concernant les questions de sécurité, de respect de la législation, et les grandes orientations que je souhaite donner à l’ITEP, j’ai le souci d’associer les professionnels concernant les modalités de mise en œuvre de celles-ci.

Je m’efforce également, pour les grandes décisions que je suis amenée à prendre, de consulter ma collègue de façon systématique, bien qu’il soit très clair que c’est à moi qu’il appartiendra de décider en dernier lieu.

Il m’arrive également de solliciter l’avis du pédopsychiatre et/ou des psychologues.

L’expérience m’a appris que la précipitation est préjudiciable et qu’une bonne information est nécessaire avant toute prise de décision.
C) Des temps de réunion repérés mais peu investis

Quand j'ai pris ma fonction, il m'est apparu primordial de valoriser les coordinateurs éducatifs et pédagogiques, liens importants avec les professionnels de la structure, véritable courroie de transmission entre l'équipe de terrain, intervenant auprès des enfants et l'équipe de direction.

L'équipe ne comportant pas de poste de chef de service, leur rôle revêt une grande importance en terme de dynamique institutionnelle. Ils font remonter les projets, soucis ou préoccupations du personnel, les situations délicates concernant certains enfants et nous prenons une heure hebdomadaire, avec la directrice adjointe pour les rencontrer, pour échanger. A cette occasion, je réponds aux différentes sollicitations de l'équipe et transmets des informations importantes. A l'issue de cette réunion, la coordinatrice éducative et la coordinatrice pédagogique transmettent aux professionnels un compte-rendu relatant les sujets abordés et les décisions prises ou non prises.

Les réunions institutionnelles, toutes les 8 semaines environ, sont également des jalons qui ponctuent l'année et me donnent l'occasion de m'adresser à l'ensemble de l'équipe ou encore de mettre au travail les professionnels, par petits groupes, sur un thème précis (participation des familles, violence des enfants…)

Il me paraît vraiment important de prendre soin, reconnaître, valoriser, singulariser chaque intervenant au regard de ses compétences, préserver la pluridisciplinarité qui est une grande force de l'équipe, et enfin de favoriser la cohérence face à des enfants en quête de limites.

Selon les thèmes abordés, le choix est fait de réunir le personnel de l'ITEP au grand complet (c'est-à-dire avec le personnel d'entretien et de secrétariat), comme nous l'avons fait par exemple pour évoquer le délicat problème de la maltraitance institutionnelle.

Cette réunion, préparée avec les coordinatrices éducative et pédagogique est tout d'abord l'occasion de transmettre des informations importantes simultanément à l'ensemble de l'équipe. Ainsi, j'ai pu aborder récemment les grandes lignes du volet scolarisation de la loi du 11 Février 2005 pour poursuivre la familiarisation de l'équipe avec tous ces nouveaux concepts.

Dans la mesure du possible, quelques semaines avant la réunion, je demande au personnel leurs suggestions concernant les thèmes ou informations à aborder lors de celle-ci.

Quelques jours avant la réunion, j'affiche et je transmets à l'ensemble du personnel l'ordre du jour afin que les professionnels aient le temps de réfléchir aux différents thèmes qui vont être traités.
C’est également l’occasion de présenter les nouveaux projets en cours, ou encore de faire des rappels à l’ordre à propos de problèmes non résolus.
C’est d’ailleurs par une grande réunion institutionnelle que l’année débute pour nous au mois de Septembre, un jour avant la rentrée des enfants.

De surcroît, je participe au début de chacune des réunions mensuelles entre éducateurs et celles entre enseignants afin de pouvoir être sollicitée directement sur des sujets précis. A la demande des professionnels, le pédopsychiatre est présent lors de ces réunions, ce qui à mon sens ne permet pas une distinction claire entre ces réunions et les temps d’analyse de pratique. Ces réunions ont pour objectif une mise en commun de difficultés liées à la prise en charge éducative ou pédagogique des enfants, de recherches de solutions quelles qu’elles soient. C’est aussi un moment pour monter des projets, notamment l’organisation des vacances par les éducateurs lorsque les enseignants sont en congé ou encore d’évoquer des soucis d’organisation.

De façon moins régulière et moins fréquente, le pédopsychiatre réunit psychologues, orthophonistes et psychomotricienne pour faire le point sur le bien-fondé et la cohérence des différentes prises en charge dont bénéficient les enfants.

Les réunions d’analyse de la pratique ont lieu une fois par mois. Pour casser le clivage enseignants/ éducateurs, nous avons fait le choix il y a deux ans de mêler le personnel éducatif et le personnel pédagogique pour ce temps d’analyse de la pratique. Ainsi deux sous-groupes ont été constitués et sont animés une fois par mois par le pédopsychiatre. Cette année, le personnel thérapeutique a également été associé à ces groupes d’analyse de la pratique.

Ces temps ont pour vocation de permettre aux professionnels d’exprimer les difficultés qu’ils éprouvent dans la prise en charge des enfants, de réinterroger leur pratique et d’avoir l’occasion de prendre un peu de recul dans leur travail.

Aux dires de différents professionnels, il apparaît qu’il reste délicat pour les personnes d’aborder devant le groupe leurs propres difficultés dans l’exercice de leur pratique. Ainsi, les attitudes sont assez défensives, et des sujets moins risqués sont abordés pour éviter d’entrer dans des questions peut-être trop douloureuses pour certains.

Parfois, c'est aussi l'occasion pour certains de « vider leur sac », critiquant l'Institution, la Direction ou autres membres de l’équipe, soulagement aussi instantané que peu constructif, par la teneur excessivement catégorique des propos tenus à ce moment-là.
Le projet de chaque enfant est étudié toutes les six semaines (ou plus souvent, si nécessaire) en réunion de synthèse et permet de faire un point sur l'évolution de l'enfant, de réinterroger la pertinence et la cohérence des prises en charge qui lui sont proposées, de se poser la question d'une scolarisation à temps partiel dans son école de quartier si elle n'est pas déjà mise en place et de réfléchir à son orientation future.

Sont présents la directrice, la directrice adjointe, le pédopsychiatre, les deux psychologues, la psychomotricienne, l'orthophoniste, l'infirmière ainsi que l'éducateur et l'enseignant du groupe concerné par les enfants en question.

Chaque trimestre est établi un programme des synthèses avec les noms des enfants dont il va s'agir, ce document étant rédigé par les coordinatrices éducative et pédagogique.

Durant ces réunions, les enfants du groupe sont pris en charge par l'éducateur sportif qui ne participe donc jamais à ces réunions.

S'ajoutent à ces temps de réunion, des moments d'échanges non formalisés.

Les temps de discussion avec la directrice adjointe sont nombreux et inquantifiables, ainsi qu'avec le pédopsychiatre qui m'aide à prendre du recul dans ma pratique (une sorte d’analyse de la pratique « sur mesure »)...

De même, les échanges avec la secrétaire comptable, attachée de direction me sont fort utiles concernant toutes les questions administratives et de gestion du personnel.

Et enfin, il me faut évoquer ces moments précieux de discussion avec différents professionnels croisés dans l’établissement ou qui viennent me trouver pour parler d’un projet, aborder des difficultés après une journée particulièrement difficile, ou encore partager la joie d’une réussite avec un enfant.

Après l’évocation de la façon dont je procède lors de ces différents temps de régulation institutionnels, je souhaiterais partager les valeurs qui me guident dans l’exercice de mon métier de directrice.

D) Mes préoccupations concernant le personnel

En tant que manager, je cherche à faire en sorte que chaque professionnel se trouve dans des conditions professionnelles optimales afin de donner le meilleur aux enfants qui nous ont été confiés. Par mes décisions, l’organisation du travail, j’ai le souci de valoriser chacun dans ses compétences, de le singulariser en insistant sur l’idée que, chacun, de sa place, a quelque chose d’important à apporter à l’enfant, même s’il n’en mesure jamais la portée.

J’insiste beaucoup sur la pluridisciplinarité de l’équipe qui est une grande force et une grande richesse concernant le regard porté sur l’enfant.
Ainsi, il y a souvent débat en réunion de synthèse selon la place du professionnel qui s'exprime et ces débats sont pour moi le signe de l'intérêt qui est porté à l'enfant. Ils nous rappellent que, travaillant avec des êtres humains, il n'y a pas de bonne réponse, ni de réponse unique pour aider un jeune.
Souvent, il s'agit pour moi de remotiver un professionnel, malmené par un enfant ou démuni devant la souffrance ou le mal-être d'un autre qui pointe ses failles, ses limites. Il est primordial également de favoriser la cohérence de l'équipe, de faciliter le travail en commun, au-delà des relations interpersonnelles pas toujours porteuses.
Il y a des périodes dans l'année où les enfants sont plus difficiles, appréhendant les vacances ou une réorientation, un retour à l'école et il me faut alors être davantage présente auprès de l'équipe pour les soutenir dans leur travail, à un moment où les professionnels eux-mêmes sont fatigués par l'année écoulée.
Ce métier de directeur me semble fait de beaucoup de petites choses qui, bien que petites prises isolément, peuvent prendre une grande importance au regard d'une ambiance de travail, au regard du plaisir que prend un professionnel à venir travailler et à sa volonté de s'engager au près de jeunes en grandes difficultés relationnelles.
Au quotidien, j'essaie de travailler dans la transparence avec les professionnels, n'hésitant pas à faire connaître mon désaccord, à recevoir la personne pour prendre le temps de revenir sur un comportement inadéquat.

Difficile d'évoquer le métier de directrice en ITEP sans aborder la délicate question de l'autorité.

E) La question de l'autorité du directeur en ITEP

« Dans tous les cas le directeur est jaugé à l'aulne de son autorité sur les jeunes. Autorité qui est son pouvoir reconnu par eux et pas seulement imposé.
De cette autorité, il fait naître une sécurité institutionnelle et légitime sa fonction aux yeux du personnel qu'il dirige.
Le directeur est-il le dernier qui, au nom de l'institution arrêtera le fonctionnement excessif, dangereux de l'enfant qui a mis en échec les autres professionnels ?
Peut-être s'y refuse-t-il, mais il doit se rendre compte qu'il est attendu sur ce terrain qu'il le veuille ou non… »

24 Intervention de Madame Michèle DORIVAL, responsable de la formation CAFDES à l'IRTS PACA lors des IXèmes journées européennes d'étude, de recherche et de formation des instituts de rééducation en Décembre 2004.
Les enfants que nous accueillons ont intégré peu de limites et sont en opposition systématique, au tout début tout au moins, avec ce qui représente la loi. Ils ont transgressé les règles dans leur école de quartier, n’ont pas respecté l’autorité de leur enseignante, ni celle du directeur. Nous sommes donc amenés à faire différemment, à inventer autre chose, à construire une relation de confiance avec l’enfant pour l’inciter à respecter l’autre, respecter son propre travail et ainsi se respecter lui-même…

Je suis régulièrement interpellée par les éducateurs ou les enseignants pour intervenir, dans l’urgence ou après-coup lorsqu’un enfant manque de respect, frappe, insulte, se met en danger en montant sur un toit ou menace un camarade avec une pierre…
Il me faut alors évaluer la situation, l’urgence ; le contexte, la position face à l’enfant de l’adulte qui m’interpelle, et agir au mieux afin de ne pas mettre à mal l’adulte dans son autorité et de ne pas me mettre en position de ne pas être respectée par l’enfant.
Tout cela bien souvent dans un contexte d’urgence, un contexte de violence où il s’agit de protéger l’enfant, les autres également, et parfois même un adulte.
Ce sont des situations délicates, fort heureusement non quotidiennes, mais les réponses que je vais apporter à ce moment-là vont marquer le professionnel et l’enfant et vont certainement influencer les façons d’agir futures de chacun des protagonistes.
« Source de garanties et de références, l’autorité renforce la sécurité groupale. Elle peut donc faire grandir et progresser la structure. »
Symboliquement, il me semble que le directeur doit représenter la force, l’autorité, la solidité pour rassurer l’équipe, et donc les enfants.

Je suis persuadée que c’est mon comportement au quotidien avec les enfants, la considération et l’intérêt que je leur porte, ainsi qu’à leur famille, qui sont le ciment d’une relation de confiance mutuelle qui fait que je pourrai plus facilement intervenir lorsque l’enfant manifestera sa souffrance…
« L’autorité s’oppose au pouvoir en ce qu’elle est foncièrement attachée à la personne qui la détient, à ses qualités personnelles et à ses capacités. »

Le décor étant posé, les acteurs ayant été présentés, il est temps de se demander comment ces derniers se positionnent dans la construction de ce nouveau projet.

—

2.2.3 Participation ou implication du personnel à ce projet ?

Il convient tout d'abord d'éclaircir la distinction entre ces deux concepts que sont la participation et l'implication.

Du latin participatio, la notion de participation désigne le fait de prendre part ou d'avoir part à une action collective.

« La notion de participation, le fait de « prendre part », de jouer un rôle dans une situation, a ceci d'ambigu qu'elle ne précise pas l'intention et/ou la marge d'autonomie du sujet à participer ; elle rassemble sous le même concept à la fois les sollicitations ou les convocations d'une personne à se joindre à un objet déjà construit - et à une place qui peut être prédéterminée -, et l'implication librement consentie d'une personne à la construction d'un objet partagé avec d'Autres identifiés (...) »27

Or, l'implication personnelle (du latin implicatio, « fait d'être embrouillé ») se constitue dans l'entrecroisement de la représentation de soi et de la représentation d'un objet (une situation, un problème) et donc suppose une identification à tout ou à des parties d'éléments de cette situation ou de ce problème.28

Globalement, l'ensemble du personnel a adhéré à ce projet de scolarisation à temps partiel des enfants pouvant bénéficier d'une telle inscription.

Par suite de la formation intra-institutionnelle organisée avec le CREAI pour familiariser l'ensemble du personnel avec la loi 2002, puis de la démarche de réécriture du projet d’établissement et enfin des nombreuses réunions institutionnelles, les professionnels sont aujourd'hui sensibilisés à cette nécessaire modification de notre offre de service.

De plus, les bilans des premières intégrations, notamment les réussites ont valorisé les professionnels : la rencontre avec enseignants, directeurs qui les ont sollicités pour des conseils concernant l’attitude à avoir face à tel ou tel comportement de l’enfant les a positionnés à une place d’experts, nouveauté pour du personnel peu habitué à être complimenté dans son travail par les familles des enfants que nous accueillons.

Avoir l’occasion d’élargir leur panel d’interventions et de compétences par le biais de ces scolarisations à temps partiel a été source d’épanouissement pour beaucoup. Quitter la vie de groupe pour intervenir autrement, dans d'autres cadres mais toujours dans une dimension éducative ou pédagogique d’aide à l’enfant fut une expérience particulièrement intéressante et formatrice, aux dires des éducateurs et enseignants.

28 BARREYRE j-Y., BOUQUET B., CHANTREAU A et al., 1995, Dictionnaire critique d’action sociale, Bayard, p.201.
Participant au départ à une aventure décidée par la direction, en écho à des textes de loi bien lointains et quelquefois peu appréhendables, ils sont devenus davantage acteurs au fil des mois, perçevant au quotidien ce que pouvait retirer l'enfant d'une telle expérience. Ainsi, l'offre de service a été modelée durant cette première année d'expérimentation au gré des réflexions et constats de chaque professionnel, dans le souci de faire en sorte que l'accompagnement proposé soit le plus en adéquation possible avec les besoins et compétences de l'enfant.

Si ceux qui ont été lancés dans l'aventure du fait de la présence sur leur groupe d'un enfant bénéficiant d'une scolarisation à temps partiel ont été séduits, et se sont impliqués dans cette nouvelle pratique professionnelle, reste aujourd'hui à familiariser l'ensemble du personnel.

Néanmoins, j'ai conscience que cela exige de la patience : il me faut comprendre que ce qui, à moi, me paraît être une évidence ne peut pas être entendue par tous de la même façon et il me faut accepter aussi que ces transformations importantes prennent du temps : tout organiser, tout décider de mon propre chef pour accélérer ce changement pourrait mener à l'échec.

Ce n'est en effet qu'au gré de ces scolarisations individuelles, de ces rencontres avec les familles, avec d'autres professionnels que, peu à peu, va se façonner notre nouvelle offre de service.

Déjà, nous avons parcouru un bout de chemin de façon plutôt satisfaisante grâce à la participation du personnel.

Désormais, il faut que l'organisation du service donne davantage les moyens au personnel de mener à bien leurs nouvelles missions en ce qui concerne l'accompagnement de l'enfant vers un retour à l'école. Il est essentiel que le rôle de chacun soit davantage délimité, repéré et que les formations viennent soutenir les professionnels dans l'acquisition de ces nouvelles compétences.

Cette partie consacrée à la présentation de l'établissement, de son organisation et de son équipe au travers du filtre qui me préoccupe à savoir ce projet de scolarisation ordinaire, a permis de préciser les contours de l'offre de service telle qu'elle est proposée à l'heure actuelle par les professionnels. Des éléments de diagnostic apportés au fil de mon propos vont dès lors servir de base à une troisième partie plus opérationnelle ayant pour objectif de présenter des pistes d'amélioration du fonctionnement de l'établissement.
3 Permettre aux professionnels de devenir de véritables acteurs du projet

Le développement de cette pratique nouvelle qu’est la scolarisation à temps partiel d’enfants accueillis par ailleurs en ITEP met en évidence des manques au niveau de l’organisation. Si du fait d’une culture assez « autarcique », certains dysfonctionnements pouvaient être résolus en interne et peu visibles de l’extérieur, il en est tout autrement aujourd’hui du fait de l’ouverture de l’établissement et du travail avec différents partenaires.

En effet, ce nouveau projet amène les professionnels à rencontrer les enseignants ou autre personnel de l’Education Nationale, à participer à des réunions, à organiser des bilans qui jalonnent l’année scolaire afin d’être au plus près des besoins et des possibilités de chaque enfant. Ainsi, l’organisation interne de la structure devient plus visible de l’extérieur, au travers de la cohérence des différents intervenants et de la circulation des informations notamment.

Il est dès lors primordial de clarifier les rôles de chacun des professionnels au sein de la structure et plus particulièrement dans la mise en place du projet qui est l’objet de ce travail. Si la structure bénéficie de professionnels concernés et engagés dans ce projet, de temps de réunion déterminés, il n’en reste pas moins qu’il manque de communication entre les personnes, d’investissement de ces réunions pour profiter de façon optimale de la richesse de l’institution. Jeune directrice non formée, j’ai découvert progressivement les différents outils que j’avais à ma disposition pour guider les professionnels dans leur travail. Aujourd’hui, il faut désormais que j’harmonise le tout de façon cohérente et en lien avec les projets de la structure. Enfin, c’est ma pratique managériale qu’il me faut re travailler pour mener à bien le processus d’améliorations que je souhaite mettre en place.

Ainsi, l’ITEP gagnera en lisibilité tant en interne pour le personnel qu’en externe pour nos partenaires. En effet, si les professionnels ont une meilleure lisibilité en interne, ils véhiculeront vers l’extérieur une image plus claire du travail réalisé et de la spécificité des accompagnements proposés aux enfants.

La difficulté, que j’ai laissé entrevoir dans les parties précédentes, tient à des éléments d’incertitude concernant l’avenir. Tout d’abord du fait de la diminution progressive de l’effectif de l’ITEP année après année depuis 2002. Que va devenir le semi-internat ? La DDASS va-t-elle accepter de transformer des places non occupées de semi-internat pour la création d’un deuxième SESSAD ?
Et que va devenir le poste de directrice adjointe, que la DDASS a accepté de financer le temps de ma formation ? Va-t-elle accepter de le pérenniser, sensibilisée à mes arguments. En effet, il n’existe aucun autre poste à part la directrice dans l’équipe de direction : ni chef de service, ni directeur adjoint pour un établissement et un service.

Puis, il existe une réelle difficulté à évaluer les effets de ce volet scolarisation de la loi du 11 Février 2005. Les moyens mis en place au niveau des écoles vont-ils permettre de scolariser dans de bonnes conditions les enfants en situation de handicap ? Cette réelle volonté qui transparaît dans les différents textes de loi va-t-elle être suivie d’effet sur un terme plus long ? Cet emploi du temps personnalisé entre école et ITEP concernait cette année 8 enfants, combien d’enfants va-t-il concerner dans les mois, les années à venir ? Cette pratique va-t-elle rester assez marginale ou s’étendre à la majorité des enfants accueillis ?
S’il est vrai que nous avons une grande part de responsabilité dans la publicité de cette possibilité de scolarisation pour les enfants, nous ne sommes pas seuls à la promouvoir. Cela dépend des parents bien sûr mais également de la possibilité et de la volonté des écoles, de leur direction, de l’équipe enseignante et des moyens dont ils disposent.

Pour autant, il me faut aller de l’avant. Je suis en effet convaincue qu’il nous faut adapter au mieux notre offre de service à l’évolution des besoins et des représentations, évolution traduite dans les textes de lois auxquels nous sommes tenus de nous conformer. Ainsi s’exprime Patrick Lefèvre29 à propos de l’exercice de la mission de directeur :
« Le directeur va développer cette faculté d’avoir quelque avance sur le projet et sur l’avenir de l’établissement.(…) Il est cette « vigie » qui repère les obstacles, voit la tempête se lever ou au contraire aperçoit les destinations porteuses de sens, de vitalité et de compétence. »
Transformer notre offre de service afin qu’elle accompagne au mieux les enfants présentant des troubles du comportement, donner un maximum de souplesse à notre organisation afin de toujours partir des besoins particuliers de l’enfant pour lui proposer l’aide la plus adéquate, voilà les tenants du challenge des années à venir.
Il nous faut utiliser l’opportunité de ces dernières lois pour faciliter le retour des jeunes que nous accueillons vers les lieux d’accueil ordinaires des enfants : clubs sportifs, centres aérés, écoles…

Selon Genelot\textsuperscript{30}, cette approche des organisations est une évidence aujourd'hui…


Pour commencer, il me paraît évident de remettre en question ma pratique de direction afin de voir en quoi elle peut être améliorée. Il va me falloir accepter certains renoncements.

Tout d’abord accepter de ne pas pouvoir être partout, de ne pouvoir être informée ni de pouvoir décider de tout concernant les projets de scolarisation en milieu ordinaire. Pour cela, je dois prendre davantage de recul sur le quotidien afin de me questionner sur les moyens que je dois mettre à la disposition du personnel pour qu’ils aient le temps, les compétences, et les délégations nécessaires pour effectuer leur travail dans les conditions optimales. Réfléchir à ma pratique de direction, c’est enfin revoir mon positionnement par rapport à l’équipe, clarifier ma place et de ce fait, clarifier les places des professionnels dans la structure.

Puis, c’est également ma façon de communiquer avec les professionnels de l’équipe qu’il va falloir que j’interroge. Si je suis persuadée que la transformation d’une offre de service ne peut être que le fruit de la co-construction d’une équipe, je touche du doigt la difficulté à susciter la réflexion collective, et par conséquent, à pouvoirs la mettre à profit.

3.1 Améliorer la gestion des ressources humaines

Ainsi, c’est à la gestion du personnel à laquelle je vais m’intéresser dans un premier temps, convaincue qu’en clarifiant les places et rôles des professionnels intervenant dans la mise en place de ce projet de scolarisation, je favoriserai une démarche de co-construction de cette nouvelle pratique. Je présenterai alors les différents outils de management que je souhaite mettre en place.

C’est ensuite sur l’articulation et la meilleure utilisation des différents temps de réunion que va porter mon propos, avec un questionnement sur la reconnaissance et la responsabilisation du personnel.

Enfin, j’aborderai ce projet en termes de conduite de changement en veillant à réunir les conditions nécessaires pour que celle-ci se déroule au mieux.

### 3.1.1 Clarifier les places, rôles et fonctions des professionnels

Je retrouve notre établissement dans les écrits de Patrick Lefevre lorsqu’il évoque l’habitude d’un professionnalisme basé sur l’ajustement mutuel entre les personnes. La transition périlleuse doit ainsi se faire de l’institution à une organisation construite et réglementée, par l’affirmation d’un management. La pratique de la délégation permet alors de « responsabiliser les acteurs internes, elle développe des marges d’autonomie, elle entretient la créativité et la compétence, elle oblige chacun à se repérer dans un ensemble institutionnel. C’est un double mouvement de responsabilité et de dynamique interne qui articule la logique de l’acteur et la logique de l’institution. »

Ce flou dans les fonctions et rôles de chacun, de délégations non formalisées entraîne une dépense d’énergie inutile, le sentiment pour certains d’être peu ou mal reconnus et valorisés dans leur travail. Et cela va à l’encontre de la considération que j’ai pour les professionnels de la structure qui exercent un métier certes passionnant mais difficile, suscitant chaque jour la remise en question.

Il est donc nécessaire que je parvienne à rendre l’organisation plus repérable et donc plus valorisante pour les personnes qui y travaillent.

A ce propos, je souhaiterais évoquer les travaux de Likert. Professeur de Psychologie industrielle à l'Université du Michigan aux États-Unis, Rensis Likert (1903-1981) a conduit des recherches sur les attitudes et les comportements humains au travail. Il a cherché à comprendre dans quelle mesure la nature des relations entre supérieur et subordonné peut conduire à des résultats très différents dans un contexte organisationnel identique. A partir d'une grande enquête réalisée auprès de directeurs de grandes compagnies d'assurances, il pose le principe des relations intégrées selon lequel les relations entre les membres d'une organisation intègrent les valeurs personnelles de chacun. Cela le conduit à considérer que dans une organisation toute personne doit se sentir considérée et nécessaire dans l’entreprise pour travailler efficacement.

Clarifier les rôles en interne, renforcer les identités professionnelles vont faciliter l’évolution de notre offre de service et donner l’image rassurante à nos partenaires extérieurs d’une organisation qui fonctionne et qui ne va pas s’ébranler au moindre changement.

---

31 LEFEVRE P., *op. cit.*, p.130.
S’agissant de la prise en charge d’enfants présentant des troubles du comportement et ayant l’habitude de tester les limites du cadre et des professionnels qui y travaillent, cette image de solidité est loin d’être accessoire…

A) Autour de la scolarité

a) L’équipe de direction

Si les contours de l’équipe de direction ont été assez mouvants depuis que j’ai accepté ce poste de directrice, il semble que désormais, nous allons pouvoir partir sur des bases plus stables.

J’anticipe positivement les mois à venir où je vais pouvoir me consacrer entièrement à mon rôle de directrice avec, je le souhaite, la directrice adjointe à mes côtés.

Ainsi, je vais devoir dans un premier temps réfléchir à la répartition des tâches entre la directrice adjointe et moi-même. Il est évident que certaines tâches relèvent de fait de la directrice, il n’empêche qu’il peut être tout à fait intéressant d’associer ma collègue à la réflexion (par exemple, en ce qui concerne la préparation des budgets).

Depuis la création du SESSAD début 2005, c’est elle qui en assure le bon fonctionnement tandis que je suis davantage présente sur l’ITEP. Ainsi, c’est elle qui anime l’équipe composée des deux éducatrices et de l’enseignante du service. Si je reçois avec elle les familles pour une première visite du SESSAD, j’ai par la suite peu l’occasion de les revoir à nouveau sauf si nécessité particulière. Ainsi, elle est responsable du service et me tient régulièrement au courant de tout ce qui s’y passe.

Cependant, ma présence aux synthèses du SESSAD me paraît nécessaire. Alors qu’à sa création, j’étais assidue à ces réunions, pendant ma formation, je n’ai pas pu assurer cette présence comme je l’aurais voulu. Mais, d’un autre côté, la directrice adjointe est moins présente sur le management de l’équipe de l’ITEP.

De plus, certaines attributions se font de façon assez naturelle du fait de nos formations différentes : elle, assistante de service social et moi, psychologue. Ainsi, et du fait de l’absence d’assistant de service social (puisque ma directrice adjointe n’a pas été remplacée lorsqu’elle a été promue), elle continue à faire le lien avec les équipes de service social intervenant dans certaines familles ou avec les familles d’accueil ou MECS accueillant les enfants. Pour ma part, je reçois les familles à leur demande ou encore pour faire évoluer une situation délicate ou pour sanctionner le comportement d’un enfant.

A ma demande, concernant le projet de scolarisation ordinaire sur l’ITEP, elle exerce une vigilance particulière sur les relations avec les écoles et autres équipes prenant en charge les enfants ; elle a d’ailleurs conçu un document intéressant permettant d’avoir dans le projet de l’enfant les coordonnées de l’école, sa classe d’accueil, l’identité de l’enseignant, du directeur et l’emploi du temps personnalisé de l’enfant.
Ainsi, elle est garante de l’évolution des projets de scolarisation des enfants en lien avec leurs acquisitions et/ou leurs difficultés.

Je peux m’appuyer également sur sa connaissance des structures et des établissements, du réseau qu’elle a pu constituer à partir des différentes rencontres au sein du SESSAD, sur ses aptitudes personnelles et professionnelles.
Du fait des démarches extérieures que cela nécessite, des multiples partenaires avec lesquels il est important d’être en lien étroit, de la nécessité qu’un membre de l’équipe de direction soit garant de la bonne organisation et des valeurs sous-tendues par ce projet, son rôle dans ce projet revêt une importance particulière.
Néanmoins, cette responsabilité est récente et peu connue de l’équipe. Je vais m’attacher à l’explicitier en réunion institutionnelle et à articuler ses missions avec celles de l’éducateur ou enseignant qui va être référent du projet de scolarisation de l’enfant.

b) Les coordinatrices pédagogique et éducative
D’autre part, il va me falloir davantage valoriser les postes des coordinatrices pédagogiques et éducatives. Si, peu de temps après ma prise de fonction, j’avais fait en sorte de valoriser leur travail en augmentant leur prime annuelle liée à leur fonction, il n’en reste pas moins qu’à l’heure actuelle, elles manquent de temps pour assurer les tâches qui leur sont confiées, tâches qu’il serait d’ailleurs important de lister et de clarifier, tant pour elles que pour le reste du personnel. En effet, ce manque de repères quant à leur fonction les met parfois dans des situations délicates vis-à-vis de leurs collègues de travail qui sous-estiment leur investissement et leur importance dans la bonne circulation d’informations au sein de la structure et le bon fonctionnement des équipes.

Dès ce mois de Septembre, je vais leur demander de prévoir une demi-journée par semaine où elles vont être détachées de leur groupe afin de se consacrer à ce rôle de coordinatrice : celle-ci doit élaborer les plannings, être porte parole des demandes et questionnements de l’équipe, être attentive au bon fonctionnement des équipes et au bien-être des enfants, animer les réunions entre enseignants et entre éducateurs, être présente à toutes les réunions de synthèse afin d’être informée des situations de tous les enfants et aider leurs collègues de travail dans des prises de décision lors de situations délicates avec les enfants (bagarre, fugue…).

Je vais de plus expliciter en détails leur fonction au reste du personnel dès la réunion de rentrée.
c) **Le référent du projet de l’enfant**

Concernant ce projet de scolarisation en milieu ordinaire, il va falloir mieux définir ce rôle de référent de l’enfant, que ce soit un éducateur ou un enseignant. Cela s’est organisé de façon naturelle dans les différents groupes au gré des scolarisations des enfants mais il faut désormais mieux définir et donner les moyens aux professionnels de l’assurer dans les meilleures conditions.

La difficulté va être d’articuler le rôle de ce professionnel de terrain en charge par ailleurs d’un groupe d’enfants, avec les autres professionnels qui vont, selon leur fonction, psychologue, pédopsychiatre, infirmière, équipe de direction, être sollicités différemment concernant le projet de ce même enfant. C’est alors la communication entre les personnes qu’il va falloir améliorer afin que chacun puisse contribuer, de sa place, au bon déroulement du projet mis en place pour l’enfant sans perte d’énergie ni chevauchement des interventions !

Il est important que ce professionnel référent devienne le maillon central dans l’accompagnement proposé à l’enfant et que l’ensemble du personnel ait le souci de l’informer des éléments importants qui vont jaloner l’année (lorsque je reçois une communication téléphonique du directeur accueillant l’enfant, lorsqu’une psychologue est sollicitée pour un entretien avec la famille…). L’éclaircissement de ce rôle de référent va être bénéfique non seulement en interne mais aussi en externe pour les familles, les travailleurs sociaux et les professionnels de l’Education Nationale.

Nous avons expérimenté combien il était important que ce soit le même professionnel de l’ITEP qui se rende aux différentes réunions éducatives au sein de l’école, ne serait-ce que pour rassurer les familles et les enseignants sur le sérieux du suivi des enfants mais surtout pour être garant de l’évolution du projet en lien avec les capacités et/ou difficultés de l’enfant et les objectifs de travail fixés au départ.

J’ai évoqué dans la première partie les difficultés qu’avait le personnel des écoles à évaluer l’évolution d’un enfant sur du long terme sans se laisser parasiter par des éléments récents (notamment des manquements au règlement par l’enfant) et il est à ce moment-là particulièrement intéressant que le professionnel de l’ITEP reprenne les éléments positifs de l’évolution de l’enfant et repositionne le projet en lien avec la spécificité de l’enfant.

Concernant l’articulation du travail du référent avec celui de la directrice adjointe, je vais proposer que le référent soit particulièrement attentif à ce que vit l’enfant au sein de l’ITEP et de l’école tandis que la directrice adjointe privilégiera une vision plus globale de l’enfant, avec une vigilance particulière concernant le soutien dont bénéficie l’enfant dans sa famille ou dans son foyer et les démarches plus administratives (inscription scolaire, orientation future…).
B) Par la mise en place d'outils de management

Pour formaliser la clarification des rôles de chacun et les faire évoluer au gré de l'adaptation de l'offre de service, l'entretien annuel d’appréciation est un outil de management qui me paraît tout à fait pertinent. « Parler d’entretien d’appréciation est plus conforme à une philosophie concertée et négociée. Il doit s’inscrire dans une perspective de management participatif où le salarié est mobilisé comme acteur professionnel. L’entretien relève d’une démarche dynamique qui associe le salarié et sollicite sa contribution. »

Cette pratique n’existe pas à l’heure actuelle dans la structure mais je souhaitais attendre la fin de ma formation afin d’être davantage disponible pour m’y atteler. Car autant cet outil me paraît être d’une grande richesse, autant il me paraît potentiellement dangereux s’il n’est pas mis en place de façon sérieuse et réfléchie.

De plus, tout un chantier préparatoire doit être mené en amont dans la mesure où il n’existe pas de fiches de poste pour l’ensemble des professionnels. Tout au plus, les professionnels de l’équipe des services généraux disposent d’un listing des tâches à effectuer. Dans le cadre de cette transformation de l’offre de service, la réflexion porterait sur l’énumération des principales activités et des tâches de chaque professionnel relevant de cette pratique nouvelle en articulation avec les autres activités du poste.

Pour créer ces fiches de poste, je souhaite associer l’ensemble de l’équipe à la réflexion. D’une part, le personnel concerné sera invité à remplir une fiche d’auto-appréciation de son poste tandis que les autres professionnels seront invités à partager avec l’équipe les représentations qu’ils ont de ce poste afin de tirer bénéfice de ces regards croisés sur un même emploi.

Cet outil de management sera mis en place prioritairement avec le personnel dont les activités sont bouleversées de façon importante par cette ouverture de l’établissement pour favoriser la scolarisation des enfants et s’étendra par la suite au reste du personnel.

De plus, il me semble important que cette nouvelle politique du personnel ne soit pas vécue comme une démarche de contrôle externe, et il me faut donc donner le temps au personnel de se familiariser avec cette façon de procéder, en explicitant au mieux les objectifs à savoir une clarification des rôles de chacun au sein de la structure, la recherche d’une réelle complémentarité entre les différents professionnels afin de profiter au mieux de la pluridisciplinarité des compétences.

32 LEFEVRE P., op. cit., p. 254.
In fine, c'est aussi la possibilité de prendre un moment dans l'année avec chaque professionnel, lui donner l’occasion de prendre du recul sur son poste, d’exprimer ses difficultés, ses inquiétudes mais aussi ses motivations et ses souhaits et de faire ensemble un bilan de l’année écoulée. Enfin, c’est rechercher ensemble les moyens pour occuper au mieux ce poste et se projeter dans les mois à venir. 

Ce qui me paraît primordial c’est de formaliser un temps privilégié où le professionnel va être reconnu de façon singulière dans le poste qu’il occupe. Cet espace d’écoute va illustrer l’intérêt porté à chaque collaborateur.

Ces entretiens seront mis en place une fois les fiches de poste terminées. 

Le professionnel sera averti au moins trois semaines à l’avance du jour et de l’heure de l’entretien afin qu’il puisse prendre le temps de le préparer. A cet effet, un document comportant quelques questions reprenant le déroulement de l’entretien lui sera remis. A l’issue de l’entretien, un compte-rendu, spécifiant les points principaux évoqués et notamment les objectifs pour l’année à venir, sera rédigé par la personne menant l’entretien. Il me paraît pertinent que je mène les entretiens annuels d’appréciation de la directrice adjointe et des coordinatrices pédagogique et éducative et que ce soit la directrice adjointe qui mène les entretiens des éducateurs et enseignants référents des projets de scolarisation. 

A cet entretien annuel d’appréciation pourra être associé l’entretien professionnel, qui a pour objectif d’adapter le plan de formation de l’établissement aux projets de formation des salariés. De façon plus précise, cet outil permettra d’apprécier les besoins des professionnels en termes de formation pour assurer les missions nouvelles qui leur sont confiées. C’est surtout au cours des différentes réunions qui jalonnent l’année que cette clarification du rôle des différents professionnels va être visible de tous.

3.1.2 Améliorer l’articulation et l’exploitation des différents temps de réunion

C’est ce deuxième axe de travail qu’il va me falloir privilégier à savoir que je vais devoir prendre davantage soin de l’organisation de ces moments. Les temps de réunion existent mais ne forment pas un tout cohérent et organisé au service de l’amélioration continue des pratiques. Pour donner davantage de sens à ces temps de rencontre, la première nécessité est de les organiser davantage, c'est-à-dire qu'un ordre du jour soit élaboré à l’avance, qu’un professionnel soit en charge de l’animation de la réunion et qu’une autre personne soit chargée de la rédaction et de la diffusion du compte-rendu. 

Ce constat lié à l’organisation est vrai pour toutes les réunions. Avoir un cahier par type de réunion, accessible par tous les professionnels de la structure et relatant les points importants abordés lors de chaque rencontre, témoignerait de cette volonté commune d’aller de l’avant dans un effort collectif.
Dans ma pratique de direction, consulter ces cahiers me permettrait de prendre la température du climat institutionnel et de m’appuyer sur ces éléments dans la gestion du personnel.

A) Les temps de réunion

a) Les réunions entre enseignants, et entre éducateurs

J’avais accédé à la demande des enseignants et éducateurs d’assister au début de leurs réunions respectives afin de répondre en direct à des questions ou d’être mise au courant de difficultés particulières. Or, dans les faits, je me suis montrée peu disponible pour ces moments-là. Il semble de plus qu’il serait plus constructif d’organiser à l’avance ces temps de réunion éducative ou pédagogique en ma présence.

Ces réunions ayant lieu mensuellement, peut-être pourrais-je y assister un mois sur deux, afin de leur laisser également des temps pour se rencontrer entre eux. Il serait tout à fait pertinent que la coordinatrice anime ce temps de réunion, ce qui la positionnerait davantage dans cette fonction.

Les temps de rencontre avec le personnel sont, je le sais, des moments précieux, notamment pour la reconnaissance du travail de chacun.

Je souhaiterais m’arrêter sur ce point délicat, assez subjectif, très personnel et lié à différents facteurs.

Même si je suis vigilante au travers de l’organisation de la structure à la valorisation du personnel, il n’en reste pas moins que je n’ai pas les moyens de faire en sorte qu’une personne se sente reconnue dans son travail. Néanmoins, je peux valoriser les compétences de chacun en les responsabilisant, m’appuyant pour cela sur leur expertise. Il est important pour cela que les niveaux de décision soient bien clairs afin qu’il n’y ait pas de confusion possible des rôles. Ces réunions peuvent être ainsi l’occasion de mettre à profit les compétences de certains membres du personnel dans l’organisation de ces dernières : établir un ordre du jour, animer une réunion, rédiger et diffuser un compte-rendu …

b) Les réunions de synthèse

Concernant les réunions de synthèse où est revu régulièrement le projet de chaque enfant, cette pratique de scolarisation en milieu ordinaire a fait ressortir la nécessité d’avoir davantage de temps pour aborder chacun des projets.

En effet, alors qu’en début d’année 2007, le planning des synthèses prévoyait que l’on aborde les projets de quatre enfants durant 1h15 de réunion, la réalité a été tout autre puisque nous n’avons pu aborder que deux projets lors de chaque synthèse.
Cela a été le reflet d'une volonté de chaque professionnel, de mieux communiquer à l’ensemble de l’équipe différentes informations ou observations concernant l’enfant, afin d’ajuster au mieux les objectifs de travail de l’année avec les besoins de celui-ci.

D’autre part, l'idée formulée à différentes reprises en réunion concernant l’invitation des parents à la synthèse de leur enfant a été expérimentée avec deux familles. Si ces temps ont été globalement positifs, il en est ressorti néanmoins qu’il nous fallait encore faire des efforts quant à la structuration de ces rencontres et à leur organisation et surtout nous mettre d'accord sur la façon de procéder : Est-ce que ce temps en présence des parents est précédé d’un temps entre professionnels ? Est-ce qu’un membre du personnel est porte parole de l’ensemble de l’équipe ou est-ce que chaque professionnel s’exprime à son tour ? Combien de temps est prévu pour ces échanges ? Est-il intéressant d’inviter les parents à toutes les synthèses ou plutôt à celle de début d’année où sont évoqués les objectifs de travail et celle de fin d’année où est réalisé le bilan ?

Dans cette volonté d’impliquer davantage les parents dans l’accompagnement de leur enfant, en vue d’un retour complet vers une scolarisation ordinaire, il me paraît tout à fait intéressant d’organiser certaines synthèses en leur présence. Or bien que positives, nos deux tentatives ont fait apparaître des manques.

Tout d’abord, nous n’avions pas consacré assez de temps en amont pour nous mettre d'accord sur la façon de mener ce temps de rencontre.

Puis, parmi le personnel, certains n’ont pas l’habitude de s’exprimer sur l’enfant en présence des parents, ce qui implique un effort particulier dans le choix de mots et dans le choix de ce que l’on pense pertinent ou pas de dire sur l’enfant.

Il faut ainsi que je prévoie différents temps de réunion qui seront consacrés à la façon de mener ces réunions, à la détermination du positionnement de chacun, eu égard de ses compétences, à l’organisation de celles-ci (temps, fréquence, personnes invitées…)

Cette implication manifeste des parents va être un jalon significatif dans l’évolution de notre offre de service car c’est un témoignage fort de notre volonté de travailler avec les familles pour faciliter le retour de l’enfant vers une scolarisation ordinaire. C’est un réel effort d’ouverture qu’il va falloir que l’ensemble du personnel consente dans la mesure où nous allons inviter des observateurs extérieurs, susceptibles de porter un jugement sur nos pratiques mais donc aussi susceptibles de favoriser notre remise en cause et de nous faire avancer !

Ici, la question des représentations est très présente puisqu’ inviter les parents à nos réunions de synthèse revient à leur signifier qu’ils peuvent tout entendre concernant leur enfant, qu’ils peuvent tout dire aussi de l’accompagnement qui leur est proposé.
Cela aidera ces parents à retrouver une place active dans l'éducation de leur enfant, dans la mesure où ce projet de scolarisation à temps partiel, a pour vocation de préparer le retour de l'enfant à l'école et le retrait progressif de l'intervention de l'ITEP.

Pour les familles, leur présence lors de ces temps institutionnels où s'élabore le projet personnalisé de leur enfant entraînera certainement une démystification de ce que représentent l'établissement spécialisé et les professionnels y exerçant.

Néanmoins, il nous faut également être conscients des limites que nous allons rencontrer dans cette volonté d'associer les parents à ce projet. D'une part, il est difficile de faire venir certaines familles dans la structure et cette invitation à une réunion entourée de nombreux professionnels risque d'ètre très anxiogène pour des parents. Ainsi, cette proposition ne peut être faite à tous. Il serait souhaitable d'adapter notre façon de procéder en fonction des parents.

De la même façon, nous nous heurtons à la difficulté d'impliquer les familles dans le projet de scolarisation des enfants, lorsque celles-ci ne sont pas demandeuses ou tout au moins pas prêtes à s'investir, pour que la scolarisation puisse se faire dans les meilleures conditions. Ainsi, cette année, il a été problématique d'organiser les accompagnements d'un enfant entre l'ITEP et l'école, les parents ne souhaitant pas prendre en charge un accompagnement par semaine et s'oposant par ailleurs à ce que leur enfant prenne le bus pour venir par ses propres moyens, ce dont il était capable. Il nous faut alors composer. C'est le cas à l'heure actuelle pour un jeune adolescent que nous portons à bout de bras, avec le sentiment que nous sommes les seuls adultes à vraiment croire en ses possibilités et en ses capacités à réussir sa scolarité au collège.

Notre force réside alors dans un réel travail d'accompagnement en lien étroit avec le collège, pour soutenir ce jeune et tenter par l'intérêt que nous lui portons de lui faire comprendre qu'il est capable de réussir, malgré le peu ou l'absence de soutien de ses proches. Ce n'est finalement qu'une déclinaison de notre mission en tant qu'ITEP à savoir permettre au jeune de mesurer ses capacités et ses difficultés pour reprendre confiance en lui et aller de l'avant.

c) Les réunions institutionnelles

Quand aux réunions institutionnelles, elles sont organisées de façon indépendante les unes des autres, en fonction des préoccupations et des projets du moment, sans lien réel d'une réunion à l'autre ou de cohérence globale sur l'ensemble de l'année.

En première partie de cette réunion, je suis souvent la seule à prendre la parole pour transmettre des informations, « sorte de grand messe » où chacun est plus ou moins attentif, se sentant inégalement impliqué dans ce qui est dit.
Même si j’ai fait participer d’autres professionnels pour parler de tel ou tel projet lors des dernières réunions, il n’en reste pas moins qu’il n’y a pas de communication durant ce temps-là.

Néanmoins, en deuxième partie de réunion, je propose la réflexion en petits groupes sur des thèmes précis du quotidien de l’institution ou concernant la mise en place d’outils demandés par les différentes lois (forme de participation de l’usager, amélioration du projet personnalisé d’accompagnement…). Ce temps se termine par une mise en commun de ce qui a été travaillé par les différents petits groupes.

Le but est que je sache réutiliser de façon constructive le fruit de ces travaux.

Pour que je puisse maîtriser cette pratique, j’ai conscience qu’il me faut définir de manière plus claire ma demande aux professionnels et affiner mes objectifs.

D’une part, il me paraît primordial de profiter du savoir-faire et de l’intérêt de l’équipe pour un projet mais d’autre part, je ne peux accepter toutes les propositions ou tout au moins certaines qui me paraissent très nobles mais absolument pas réalisables…

C’est cette question de la communication qu’il me faut davantage clarifier.

Pour que les professionnels se sentent impliqués dans cette transformation de l’offre de service liée à cette nouvelle pratique qu’est la scolarisation à temps partiel, ma réflexion doit porter sur une stratégie de communication, au sens où l’entend Dominique Genelot33 :

« C’est à travers des dispositifs de communication que les personnes et les groupes expriment le sens qu’ils veulent donner à leur action, confrontent leurs points de vue, comprennent les contraintes et les enjeux. Ces dispositifs-là conditionnent l’ampleur de l’engagement des personnes dans la réactivité stratégique. Si la stratégie de communication est étroite, utilitaire, exclusivement descendante, les personnes ne s’y reconnaîtront pas et donneront peu d’elles-mêmes. Si au contraire elle est ouverte, réceptive, interactive, alors il y a quelques chances qu’ils acceptent de s’engager. »

Il m’apparaît que je dois améliorer la clarté de mon propos lorsque je veux transmettre à l’équipe les contraintes et enjeux qu’il nous faut prendre en compte pour réfléchir à l’adaptation de notre offre de service. Ainsi, je pourrai argumenter après coup le refus d’une proposition si elle n’est pas conforme aux pré-requis que j’avais formulés.

Tout cela est en lien avec ce que j’ai écrit auparavant dans le sens où il me faut faire un réel effort de formalisation de l’avancée de la réflexion en équipe, en m’appuyant sur tous les lieux de communication intra-institutionnels pour concevoir une stratégie globale de communication, où les professionnels se sentent impliqués dans la conduite des projets.

Pour Genelot\textsuperscript{34} encore, la communication est le moteur de la construction d’une stratégie commune. « Il s’agit en fait de faire partager par l’ensemble d’une collectivité une certaine représentation de l’avenir souhaité (…) Mais la communication ne doit pas être conçue comme une façon d’imposer à d’autres son point de vue, sa propre vision du monde, mais tout au contraire comme un moyen de connaissance partagée d’un contexte et de construction d’un projet commun. C’est seulement s’il y trouve du sens que le récepteur d’un message accepte de le faire sien. Cela suppose des procédures de communication ouvertes à l’expression et au débat. »

Tout d’abord, peut-être faut-il commencer par abandonner ce terme de réunion institutionnelle pour davantage faire apparaître dans sa dénomination la notion de projet et de co-construction. De même, il serait souhaitable que la première partie soit davantage un temps d’échange d’informations où je continuerais à intervenir de ma place mais où tous les membres du personnel seraient invités à utiliser ce temps où l’ensemble des équipes éducatives, thérapeutiques et pédagogiques sont présentes pour communiquer une information, faire part d’une réflexion, évoquer un colloque, un projet… Néanmoins, il faudrait que les différents intervenants aient fait part à l’avance de leur désir de s’exprimer pour apparaître dans l’ordre du jour et ainsi permettre à l’avance la structuration de cet après-midi de réunion.

Ces interventions participeraient à la clarification des rôles que j’ai évoquée plus-haut, puisque directrice adjointe, coordinatrices éducative et pédagogique, référents du projet de scolarisation pourraient s’exprimer à propos des missions spécifiques qui leur sont confiées. Dans le second temps consacré à la réflexion en petit groupe ; il serait davantage constructif que ce temps soit préparé en amont par les coordinatrices pédagogique et éducative, par la directrice adjointe et moi-même lors de nos rencontres hebdomadaires afin que nous animions chacune un sous-groupe et soyons ainsi garantes du respect du cadre défini au départ (enjeux et contraintes).

Ainsi, l’amélioration de l’organisation, l’animation et le lien entre ces différentes réunions va permettre à l’équipe de se sentir davantage impliquée et consultée concernant l’évolution de la structure et plus particulièrement du projet présenté dans ce travail.

De même que la clarification des places de chacun que j’ai évoquée précédemment, ces modifications peuvent être vécues comme angoissantes par des membres du personnel et il me faut donc veiller à la façon dont je mène ce changement.

\textsuperscript{34} GENELOT D., \textit{op. cit.}, p.306.
3.1.3 Engager l’équipe dans une conduite de changement

Toutes ces améliorations dans le fonctionnement de la structure porteront leurs fruits au-delà de la transformation de l’offre de service qui nous préoccupe ici. Néanmoins, c'est bien dans une conduite de changement que j’engage l’établissement et à ce titre-là, il me faut être garante des quatre conditions qui doivent être réunies, selon J-M Miramon avant d’engager un tel processus dans une organisation.

Tout d’abord, il est primordial que l’ensemble des acteurs ait perçu clairement la nécessité du changement. Pour ce point, la démarche de réécriture du projet d’établissement a permis à chacun de saisir qu’il nous fallait faire évoluer nos pratiques face aux nouvelles demandes et aux nouvelles lois.


De plus, les perspectives doivent reposer sur des données fiables pour sécuriser le personnel. Si les politiques publiques sont résolument tournées vers cette volonté de favoriser le milieu ordinaire pour les personnes en situation de handicap, nous ne savons pas pour autant si celles-ci vont être suivies d’effet sur le long terme. Ainsi une zone d’incertitude persiste quant à la place que va prendre cette pratique nouvelle dans le fonctionnement de notre structure.

Enfin, au-delà de ses aspects techniques et financiers, le projet doit pouvoir mobiliser et fédérer l’ensemble des acteurs.

Ces quatre données doivent être présentes dans les différents temps du projet afin de garantir l’adhésion des professionnels et permettre sa mise en œuvre.

35 MIRAMON J-M., 2001, Manager le changement dans l’action sociale. Editions ENSP.
Toutes ces modifications vont peu à peu faire évoluer ma pratique de manager et asseoir ma posture managériale. « Exerçant une fonction symbolique, le directeur permet à l’institution de se maintenir dans une position constructive et positive, ni paranoïaque, ni toute-puissante, ni repliée dans ses frontières, mais identifiée et structurants, tenue en main par son projet, par les lois et règles, et par la délégation dans l’institution. »

3.2 Modifier ma posture managériale

Ces différents changements que je souhaite conduire dans la gestion du personnel vont modifier ma posture de directeur et m’amener à transformer mon style de management.

3.2.1 L’environnement de la fonction de direction

Pas à pas, au fur et à mesure de l’évolution et de la mise en place de ce projet, je vais tenir informé le Conseil d’Administration par l’intermédiaire du Directeur général de l’Association ou directement au cours des différentes rencontres qui jalonnent l’année et notamment lors de l’assemblée générale début Juillet.

Jusque-là, ce projet a toujours reçu un accueil favorable par les membres du conseil qui m’ont encouragée dans mes différentes démarches, conscients que l’établissement devait aller de l’avant et adapter son offre de service aux besoins du public accueilli et aux obligations légales. Soucieux de la bonne gestion de la structure et de nos relations avec l’autorité de contrôle et de tarification, ils se sont à différents moments assurés que je veillais à tenir au courant la DDASS de l’évolution de notre structure, notamment compte-tenu du manque d’effectif de ces dernières années.

Il s’agissait pour moi d’expliquer à l’inspecteur de la DDASS ayant en charge les dossiers des établissements médico-sociaux quel était l’impact de la scolarisation des enfants en milieu ordinaire sur la diminution des journées réalisées dans l’année. En effet, un enfant qui bénéficiait d’une ou plusieurs journées de scolarisation dans son école ou collège n’était pas comptabilisé ces jours-là sur l’ITEP.

J’avais d’ailleurs écrit en Octobre 2007 au directeur de la Caisse Primaire d’Assurance Maladie du Var, pour savoir dans quelle mesure j’étais autorisée à comptabiliser ces journées, compte-tenu du travail que représentait l’accompagnement de la scolarisation en milieu ordinaire d’un enfant. Il m’a répondu qu’il transmettait ma requête à la DDASS, seule compétente en matière de décisions budgétaires dans la mesure où il n’avait pas d’avis à formuler à ce sujet.

36 LEFEVRE P., op. cit., p. 125.
Ayant dans le même temps informé mon interlocutrice de la DDASS que la scolarisation de 8 enfants depuis Septembre 2007 représentait une perte de 9 journées par semaine, je l’ai interrogée par téléphone quelques semaines plus tard pour savoir quelles règles de tarification je pouvais appliquer. Elle m’a répondu qu’elle avait adressé une demande au ministère et n’avait pas de réponse à ce jour.

Depuis, le Conseil d’administration, sur les conseils du Commissaire aux Comptes m’a demandé de continuer à ne pas comptabiliser les enfants dès lors qu’ils n’étaient pas présents dans l’établissement, trouvant cette démarche plus transparente vis-à-vis de l’Administration, attitude que je partage complètement. Dans les mois à venir, je vais veiller à informer régulièrement l’inspecteur de la DDASS de l’évolution de notre projet, de son incidence sur la baisse du nombre de journées facturées afin d’envisager ensemble une solution et éviter des déficits budgétaires en fin d’année.

Par ailleurs, le projet présenté dans ce document n’opère aucune transformation particulière dans le budget, étant donné qu’il est essentiellement question de management n’ayant pas d’incidence financière.

Quant à l’inspecteur de l’Education Nationale, conseiller technique en adaptation scolaire et scolarisation sur le département, il soutient ce projet et a pu à différentes reprises répondre de façon efficace lorsque j’ai dû le solliciter pour la recherche d’une école, notamment pour des enfants placés en maison d’enfants à caractère social pour lesquels la sectorisation géographique ne peut s’appliquer, car ils ne sont pas domiciliés chez leurs parents. Intervenant personnellement, il a eu le souci à chaque fois de rechercher l’école la plus adaptée compte-tenu des besoins de l’enfant et des possibilités d’accueil de l’école, veillant à ne pas toujours solliciter les mêmes écoles. Je sais ainsi qu’il est un interlocuteur attentif et que je pourrai le solliciter dans le développement à venir de ce projet.

Pour la mise en place de ce projet, j’ai pu m’appuyer sur les expériences réalisées dans différents ITEP, notamment en rencontrant les directeurs au cours de réunions de l’Association des ITEP et de leur réseau, et en m’appuyant sur les différentes publications de cette association. Je me suis rendu compte que les pratiques étaient très différentes d’un établissement à un autre en fonction de son histoire, de son environnement et des liens qu’entretenait la structure avec les différents professionnels de l’Education Nationale. De façon unanime, les différents directeurs que j’ai sollicités m’ont prévenu qu’il fallait du temps pour qu’une telle pratique se mette en place puis peu à peu se généralise. Je vais d’ailleurs me rendre plus disponible dans les mois à venir pour être présente aux différents réunions organisées au niveau régional, d’autant plus que le colloque national fin 2009 se tiendra dans la région, à Aix-en-Provence.
Je souhaite m'impliquer dans l'organisation de ces journées d'étude et proposer à l'équipe d'y participer et pourquoi pas, de préparer une intervention sur l'enrichissement de notre offre de service par cette nouvelle pratique d'accompagnement à la scolarisation.

D’un autre côté, la participation de plusieurs membres du personnel aux équipes pluridisciplinaires de la CDAPH à savoir le pédopsychiatre, deux psychologues et moi-même a permis de véhiculer cette information auprès des professionnels, de les aider à se familiariser peu à peu avec l'idée qu'un établissement peut travailler en partenariat avec des écoles ou collèges et que cette pratique n’est pas réservée uniquement aux SESSAD. J’ai pris conscience que pour les professionnels également, il fallait du temps pour que les représentations évoluent et c’est par notre présence régulière dans les mois et les années à venir, par l’étude de dossiers précis qui feront débat et alimenteront la réflexion que les professionnels présents en équipe pluridisciplinaire changeront leur regard sur les missions et le fonctionnement de nos structures.

Ne disposant pas de Conseil de Vie Sociale, car accueillant une majorité d’enfants de moins de onze ans, nous allons mettre en place cette année une autre forme de participation associant délégués d’enfants et délégués de parents au cours de réunions trimestrielles que j’animerai. Je veillerai à ces occasions à présenter au mieux ce projet aux enfants et parents afin qu’ils soient également des vecteurs d’information sur cette évolution des pratiques au sein de la structure. Tel est le contexte dans lequel j’exerce ma fonction de direction dans la conduite de ce projet et je vais maintenant préciser ce que je souhaite modifier dans ma posture managériale.

3.2.2 Penser le management du personnel comme socle indispensable à l’évolution des pratiques et des représentations

A) Un style de management

Comme l’explique Jean-Michel Plane37, professeur des universités, il n’existe pas un mode de management universel mais plutôt des styles de management adaptés à certaines situations de gestion.

Afin de situer le style de management que je souhaiterais impulser au sein de l’établissement que je dirige, je vais m’appuyer sur les travaux de Lewin puis de Likert.

Kurt Lewin (1890-1947), docteur en philosophie est encore aujourd'hui une référence pour les théoriciens du management. Il est notamment connu pour ses études sur le leadership dont il distingue trois formes : autoritaire, démocratique et le « laisser-faire ».

A partir de recherches expérimentales, il démontre la supériorité du mode de management démocratique qui s’appuie sur des méthodes semi-directives, visant à encourager les membres du groupe à faire des suggestions, à participer à une discussion ou encore à faire preuve de créativité. Néanmoins, ces travaux indiquent également les conditions inhérentes à la mise en place d’un tel système, à savoir l’importance du dialogue, de la confiance dans les relations pédagogiques ainsi que de la logique de responsabilisation d’un groupe face à des activités à réaliser. Ainsi, ce mode de management basé sur la participation du personnel a depuis longtemps fait ses preuves. Reste à savoir jusqu’où l’on veut impliquer le personnel dans le projet institutionnel.

En effet, s’il me paraît nécessaire d’impliquer le personnel dans la progressive adéquation de notre offre de service à cet accompagnement de la scolarisation ordinaire de l’enfant, il n’en reste pas moins que les décisions sont à prendre par le directeur, à partir d’une vision plus large du projet, avec une lecture que l’équipe ne peut avoir du fait de son action au plus près du terrain. Je suis davantage séduite par un style de management consultatif que participatif, peut-être également du fait de ma courte expérience dans la fonction et d’un besoin de maîtrise de la situation.

Dans son ouvrage consacré au gouvernement participatif des entreprises, Rensis Likert, que j’ai cité précédemment, formalise quatre styles de direction : le manager autoritaire exploiteur, autoritaire paternaliste, consultatif et enfin participatif.

Le manager consultatif entretient des relations étroites avec ses collaborateurs. Il cherche à créer un climat fondé sur la confiance et l’échange même si le système de délégation du pouvoir a certaines limites. Ce style de commandement se singularise par la recherche d’une large consultation auprès des collaborateurs et vise à susciter une adhésion autour des principaux objectifs de l’entreprise.

Toutes les pistes d’amélioration que je vais mettre en œuvre vont modifier progressivement ma pratique managériale.

Au-delà de ces objectifs très concrets, c’est mon attitude de directeur qui va de fait évoluer et imprégner l’ensemble de mes positionnements, décisions et réponses au quotidien. Il va me falloir aller encore plus de l’avant dans ce comportement que je m’efforce d’adopter lorsqu’une décision est à prendre, à savoir me donner le temps de la réflexion et profiter des différents temps d’échange avec les professionnels pour les consulter, connaître leur avis avant de trancher.

Cela m’oblige évidemment à veiller à cultiver la disponibilité la plus grande possible.
Il va s’agir d’être plus à l’écoute des enfants, de leurs familles, des professionnels pour regarder au loin et être dans une recherche d’amélioration continue de la qualité de notre travail auprès des enfants.

Ayant la responsabilité de manager, de guider une équipe de professionnels intervenant au quotidien auprès d’enfants en difficulté et de ce fait les interpellant sur le plan personnel, la sollicitation des professionnels dans la mise en place des différents projets me paraît essentielle. Etre associé à la réflexion puis à la construction d’un nouveau projet, être responsabilisé, sont autant d’éléments qui vont être vécus par le personnel comme une reconnaissance de la qualité de son travail et de son expertise.

Et dans cette mission auprès d’enfants présentant des troubles du comportement, la tentation est grande parfois de tout abandonner avec le sentiment que toute l’énergie mise dans l’accompagnement d’un enfant n’a servi à rien du fait de son comportement violent ou délictueux.

Ainsi, inscrire l’équipe dans des projets à plus ou moins long terme permet de dépasser cette temporalité du moment présent, quelquefois peu gratifiant et d’inscrire son action dans la construction de l’avenir.

B) L’impact de cette évolution des pratiques sur les représentations

L’évolution des pratiques en interne va avoir un impact en externe et notamment sur les représentations qui sont véhiculées sur ce public d’enfants accueillis en ITEP et sur leur possible retour vers un cursus scolaire et professionnel ordinaire.

Jusqu’alors, l’ITEP fonctionnant en vase clos, les professionnels étaient convaincus que cet accompagnement global in situ, était l’aide la plus adéquate pour ces enfants. Progressivement, par la rencontre d’intervenants de l’Education Nationale, par les demandes adressées par les familles et par les premières réussites des enfants rejoignant le collège après cette scolarisation à temps partiel, le personnel se trouve sensibilisé à l’intérêt de ce projet.

Et c’est à partir du changement de leurs pratiques, de leur positionnement, par leurs propos lors de réunions à l’école ou en présence de familles et/ou de travailleurs sociaux que le message va être le mieux véhiculé vers l’extérieur. Si par notre offre de service, nous rendons possible le retour des enfants vers l’école, alors ce sera l’exemple le plus probant que ces enfants y ont leur place, même si pour un temps ils ont besoin d’un accompagnement spécifique.

Ainsi, tout au long de ce travail a été présent en filigrane la question des représentations.
a) Définition des représentations sociales

Avant d’évoquer différentes représentations se rapportant à cette question de la scolarisation des enfants présentant des troubles du comportement, je vais tenter de définir cette notion.

La notion de représentation sociale a suscité depuis plus de vingt ans de nombreux travaux et débats en psychologie sociale. Elle tend à occuper aujourd’hui une position centrale dans les sciences humaines et sociales où la propension à se rapporter aux représentations ne cesse de s’affirmer. Ce mouvement a été amorcé en France par Serge Moscovici et rencontre un intérêt croissant dans divers pays, en Europe et outre-Atlantique.

« C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d’étude aussi légitime que cette dernière, en raison de son importance dans la vie sociale, de l’éclairage qu’elle apporte sur les processus cognitifs et les interventions sociales.

On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d’interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. »38

Représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Ce peut être une chose, un événement, une idée, une théorie…

D’autre part, la représentation mentale donne à voir cet objet ; elle le rend présent lorsqu’il est lointain ou absent. « Contenu concret de l’acte de pensée ; elle porte la marque du sujet et de son activité.(…) La représentation comporte une part de re-construction, d’interprétation de l’objet et d’expression du sujet. »

La qualification de « sociales » pour les représentations vient du fait qu’elles sont élaborées au cours de processus d’échanges et d’interactions. On ne parle plus de représentations collectives mais bien désormais de représentations sociales.

L’individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c’est dans leur cadre qu’il pense ou exprime ses sentiments. Ces représentations diffèrent selon la société dans laquelle elles prennent naissance et sont façonnées.

Ainsi, il est aisé d’imaginer que la représentation que se fait un individu de l’intégration scolaire va dépendre largement des pratiques de son pays en la matière.

« C’est la rencontre d’une expérience individuelle et de modèles sociaux dans un mode d’appréhension particulier du réel : celui de l’image-croyance qui, contrairement au concept et à la théorie qui en est la rationalisation seconde, a toujours une tonalité affective et une charge irrationnelle. C’est un savoir que les individus d’une société donnée ou d’un groupe social élaborent au sujet d’un segment de leur existence ou de toute leur existence. C’est une représentation qui s’organise en relation étroite au social et qui devient, pour ceux qui y adhèrent, la réalité elle-même. C’est en effet, à notre avis, le propre d’une représentation de ne jamais se penser comme telle et notamment d’occulter les distorsions et les déformations qu’elle charrie inéluctablement (…). » 39

Michel Gilly a étudié les représentations sociales dans le champ éducatif 40, questionnant le discours de l’école sur elle-même, l’école et son fonctionnement vus par les instituteurs et enfin par les parents. Des précisions sont présentées en Annexe p. X.

b) Les représentations sociales concernant la scolarisation ordinaire de jeunes accueillis en ITEP

Concernant cette question de la scolarisation ordinaire d’enfants accueillis par ailleurs en ITEP, les représentations sociales sont très présentes et difficiles à faire évoluer. Je vais tenter ici de présenter celles qui me paraissent les plus prégnantes.

Tout d’abord, la représentation de ce qu’est le secteur social ou médico-social.

« Réalité tout autant que mythe, ce secteur identifie un monde représenté par son histoire et sa place dans l’action sociale et l’éducation spécialisée auprès des publics en difficultés et des personnes handicapées. (…) L’action sociale a longtemps été fondée sur un État-providence et une société en expansion chargés de réguler à la marge ou de réinsérer des populations cibles pour lesquelles des droits et allocations ou des mesures d’éducation ou d’accompagnement étaient attribués, proposés ou imposés » 41

Cette image persiste des établissements « spécialisés » à la marge du milieu « ordinaire » dans lesquels sont pris en charge les enfants qui posent problème, perturbent, ne parviennent pas à s’adapter aux règles de vie en collectivité.

Nous sommes encore étonnés fréquemment des propos qui nous sont rapportés par des familles, propos exprimés par des professionnels de l'Education Nationale ou par le secteur médical : « Vous n’allez pas mettre votre enfant en ITEP. Il va se faire malmener par les autres. Ils accueillent des enfants très violents, des pré-délinquants… »

De même, les équipes venant visiter l’établissement manifestent souvent leur surprise, étonnées qu’un enfant les salue ou leur propose de les guider jusqu’au secrétariat… tout simplement étonnées d’avoir à faire à des enfants pertinents, sympathiques et pas si perturbés qu’ils se l’imaginaient.

D’autre part, la représentation de ce qu’est un établissement, une institution en ce que cela sous-entend de stabilité voir même d’immobilisme n’est pas forcément porteur lorsque nous souhaitons communiquer une image de réactivité et d’adaptativité à l’environnement. D’ailleurs, il suffit de lire la définition que donne le Petit Robert du mot établissement: « Action d’établir, fixer sa demeure, créer, fonder, édifier, implanter, installer dans la durée, instituer ». Ainsi, même les professionnels connaissant bien le secteur spécialisé tels que les enseignants référents n’acceptent pas facilement l’idée qu’un établissement puisse accueillir l’enfant à temps partiel et travailler en partenariat avec les écoles. Combien de fois me suis-je entendu dire : « mais si vous prévoyez un retour vers l’école, c’est du SESSAD dont il a besoin et non pas de l’ITEP ». Dans l’esprit des professionnels, cette conception de l’établissement assurant l’ensemble des prestations in situ reste très vivace.

Allons plus loin sur cette question des représentations…

De façon volontairement provocante, on peut se demander quelle idée saugrenue nous avons de favoriser le retour d’un enfant présentant des troubles du comportement à l’école, alors même qu’il a été orienté vers l’ITEP suite à des difficultés exacerbées par le contexte scolaire ? Si les ITEP ont été créés, c’est bien pour proposer un accompagnement autre à des enfants ne pouvant plus bénéficier de l’enseignement ordinaire ! Ainsi, même avec des lois très porteuses concernant ce projet que nous mettons en place, il importe que les professionnels soient très au clair avec ces différentes questions, convaincus du bien-fondé de notre action pour véhiculer un message dans ce sens. En cela, nous sommes grandement épaulés par les familles qui, par l'expérience qu’elles font de notre fonctionnement, partagent cette expérience autour d’elles et contribuent grandement à changer l’image des enfants.

Pour terminer ces propos sur ma pratique managériale, je souhaiterais aborder brièvement un courant de la sociologie contemporaine appelé constructivisme social ou encore constructionnisme social.
c) Le constructivisme social

Ce dernier a été initié par Berger et Luckmann\textsuperscript{42} dans leur livre paru en 1966.
Cette approche envisage la réalité sociale et les phénomènes sociaux comme étant « construits », c'est à dire « créés », institutionnalisés et, par la suite, transformés en traditions.

Le constructivisme social se concentre sur la description des institutions, des actions en s’interrogeant sur la manière dont elles construisent la réalité. « La réalité socialement construite » est vue comme un processus dynamique : la réalité est re-produite par les personnes qui agissent en fonction de leur interprétation et de leur connaissance (qu’elle soit consciente ou non) de celle-ci. Pour Berger et Luckmann, la réalité est comprise d’un point de vue subjectif plutôt qu’objectif, c’est-à-dire telles que nous pouvons la percevoir plutôt que séparée de nos perceptions.

Ainsi, il me paraît primordial d’avoir conscience de cette perception que nous avons de la réalité, qui n’est en fait qu’une réalité parmi d’autres imprégnée du contexte dans lequel nous examinerons, de la population d’enfants que nous accueillons, de la façon dont nous envisageons l’accompagnement des enfants et des liens que nous entretenons ou pas avec des partenaires extérieurs. Repérer ce filtre qui oriente notre lecture de la réalité permet d’envisager que cette même réalité puisse être appréhendée par d’autres de façon différente. Cette démarche invite alors à prendre du recul en s’intéressant à d’autres pratiques, à d’autres choix institutionnels.

Si j’ai voulu terminer la partie par cette approche sociologique qu’est le constructivisme social, c’est pour aborder une question qui me paraît centrale dans la pratique du métier de directeur. Il me semble que pour exercer au mieux cette fonction, il faut parvenir à un bon, un juste équilibre entre d’une part, l’attention portée à la structure, la gestion du quotidien, le souci de son évolution à venir et d’autre part, l’attention portée au contexte environnemental de l’établissement, aux orientations au niveau régional, à l’évolution du secteur médico-social, que ce soit sur le plan local, sur le plan national ou encore profiter des expériences menées dans d’autres pays.

En cela, le directeur n’est pas seul et ne peut être seul. Il doit veiller à participer à différents réseaux, différentes associations, saisir les occasions pour rencontrer d’autres professionnels, être présent à divers colloques ou conférences autant pour faire connaître sa structure que pour être à l’affût de nouvelles expérimentations dont pourrait tirer profit l’établissement.

\textsuperscript{42} BERGER P., LUCKMANN T., 1996, \textit{La construction sociale de la réalité}, Armand Colin.
3.2.3 Veiller à une amélioration continue de la qualité de l'offre de service

Je ne souhaite pas aborder ici la méthodologie de l'évaluation qu'il va nous falloir conduire en reprenant les différentes modifications à venir et en les déclinant sous forme d'un tableau faisant apparaître les procédures mises en place, les indicateurs et les critères d'évaluation, au risque d'alourdir ce document sans l'enrichir.

Néanmoins, c'est une étape qu'il me faudra soigner dans douze mois, pour juger de l'avancée de la réalisation de ce projet et mesurer la cohérence, la pertinence, la faisabilité de celui-ci ainsi que les premiers effets des changements engagés.

C'est évidemment une démarche que je ne mènerai pas seule puisque là aussi, il sera important de consulter les professionnels, de les associer à ce travail d'évaluation afin d'envisager ensemble les réajustements nécessaires à mettre en œuvre.

C'est davantage cet état de veille, de vigilance que doit savoir développer le directeur qui me paraît être source d'intérêt. Je vais ainsi plutôt évoquer l'évaluation du sens du projet.

Si le directeur a pour mission de « donner la direction », de guider son équipe, il lui faut également être particulièrement attentif aux effets produits par la dynamique qu'il impulse au sein de la structure, pour être en capacité d'adapter la façon dont il conduit les différents projets aux feed-backs que lui renvoient les professionnels, les enfants, les interlocuteurs différents. Cela ne signifie pas qu'il va pour autant changer radicalement de cap, mais simplement qu'il est sensible aux éléments de contexte qui peuvent modifier le projet initial au fil du temps.

Si cette sensibilité me paraît essentielle dans une recherche d'adéquation optimale des besoins des jeunes avec l'offre de service proposée, il ne faut pas pour autant perdre de vue les éléments fondateurs du projet, et les objectifs poursuivis.

Comme l'indique le Conseil National de l'Evaluation Sociale et Médico - Sociale dans son guide de l'évaluation interne, toute évaluation instaure un processus global et cohérent de conduite de changement, dans l'optique de l'amélioration continue de la qualité des prestations. Ainsi, pour revenir au projet qui me préoccupe plus particulièrement dans cet écrit, il ne me faudra pas perdre de vue les éléments fondateurs qui ont été à l'origine de cette nécessité de changer, même si dans la mise en œuvre, certaines modifications iront de soi, car ce que j'avais pu imaginer et coucher sur le papier se sera avéré guère adapté à la réalité du terrain.

« On ne peut penser la qualité uniquement à partir de l'appréciation d'effets produits par une action. (…) Nous ne sommes pas dans une logique du « zéro défaut » mais bien plus dans une logique d'adaptation aux besoins.
A cet égard, la perspective est bien évidemment de relier la qualité à un ensemble d’objectifs, que l’on entend tenir et pour lesquels on s’engage. »

La force du directeur sera alors de rappeler à l’équipe les éléments fondateurs du projet par ses décisions, sa posture, sa gestion du quotidien, tout en étant en mesure de s’assurer de son adaptation permanente au contexte de l’établissement. Cette démarche évaluative avec consultation du personnel sera également un élément fort de ce nouveau management que je souhaite conduire, démontrant mon souci que ce projet évolue à partir des réflexions de chacun sur les pratiques et sur l’adéquation des réponses apportées aux besoins des enfants. Chaque professionnel intervenant dans ce projet d’accompagnement à la scolarisation, à partir d’une place mieux définie et reconnue par l’équipe, des différentes responsabilités qui lui sont confiées pourra évoquer ce qu’il perçoit de la mise en place de ce projet et être garant du réajustement permanent de nos objectifs de départ avec la pratique au quotidien.
C’est également au cours des différentes réunions jalonnant l’année, qu’elles concernent le fonctionnement de l’établissement ou plus précisément l’élaboration du projet personnalisé d’accompagnement d’un enfant, qu’il me faudra être attentive au respect des lignes directrices telles qu’elles ont été évoquées dans cette dernière partie.

Pour que cette évaluation soit la plus réaliste possible, il me faudra également solliciter l’avis des enfants, de leurs parents et des différents partenaires au risque de rester auto-centrée sur le fonctionnement interne en omettant de mesurer les principaux effets escomptés à savoir sur l’accompagnement des enfants et sur l’évolution des représentations sociales.

Si les améliorations que je souhaite mener à bien dans l’institut portent leurs fruits, cela aura un impact sur la qualité du service proposé aux enfants et à leurs familles au sein de l’ITEP concernant l’accompagnement de la scolarisation en milieu ordinaire.
Je gage que l'impact sera perceptible au-delà de ce projet, dans l’instauration d’une dynamique d’équipe qui modifiera le fonctionnement institutionnel et facilitera les autres évolutions à venir.

---

Conclusion

L’écriture de ce document m’a donné l’opportunité de me décentrer du quotidien pour m’autoriser un regard différent, étayé par des lectures, des cours, des échanges sur l’établissement que je dirige. Il m’a permis également de prendre la mesure des représentations sociales qui étaient véhiculées autour de cette question de la scolarisation ordinaire des enfants en situation de handicap et qui étaient autant de freins qu’il fallait identifier pour mieux dépasser.

Cette démarche d’écriture a été pour moi une aventure à la fois très enrichissante et frustrante à la fois. Enrichissante car elle m’a contrainte à « un arrêt sur image » dans un métier où l’on se laisse facilement happer par le quotidien, et a ainsi suscité une réflexion sur la fonction de direction.

Frustrante car il a fallu m’en tenir à un sujet, limité par définition, exercice difficile puisque dans la réalité de nos pratiques, différents projets se croisent, s’enrichissent et que la tentation est grande de faire le lien avec d’autres préoccupations.

Si j’ai fait le choix de cette problématique qu’est la scolarisation des enfants en situation de handicap, c’est que je perçois celle-ci comme un challenge à relever pour répondre au mieux aux besoins des enfants accueillis, en les aidant à exploiter leurs capacités.

Bien que présente dans les textes de loi depuis de nombreuses années, cette volonté de favoriser la scolarisation pour tous est bien souvent restée lettre morte. Ainsi, il me paraît primordial de saisir l’opportunité des derniers textes de loi pour aider les enfants à retrouver leur place au sein de l’institution scolaire et par nos pratiques, faire publicité de cette orientation des politiques publiques.

Si cette nécessité d’améliorer le fonctionnement interne de l’établissement m’est apparue comme une étape indispensable, il n’en reste pas moins à réfléchir sur ce qu’il reste à construire pour créer des liens avec nos partenaires et plus particulièrement les professionnels de l’Education Nationale.

Et plus concrètement, comment s’appuyer sur cette conduite de changement initiée de manière intra - institutionnelle pour encourager l’ouverture de l’établissement ?

Une fois les rôles de chacun repérés, les professionnels responsabilisés et ainsi valorisés par leur expertise de cette population d’enfants, les temps de réunion exploités et permettant un travail de cohérence de l’équipe, il me semble que les démarches de chacun sur l’extérieur s’en trouveront « balisés ».
Il est de plus aisé d’imaginer que l’implication dans la construction de ce projet sera un enjeu fort de motivation pour les professionnels, désireux de se mobiliser dans la durée. Chacun, de sa place, pourra témoigner par son professionnalisme et la réflexion sur sa fonction, de la qualité du travail réalisé à l’ITEP et faciliter la coopération avec les différents professionnels intervenant auprès des enfants.

Cette démarche d’écriture du mémoire terminée, je perçois d’autres enjeux de cette scolarisation des enfants qui positionnera l’établissement comme véritable acteur du changement dans son environnement. En effet, par son action nouvelle, sa présence dans les écoles, l’équipe pourra participer au repérage des enfants en difficulté, affiner l’accompagnement proposé aux besoins identifiés en fonction des quartiers, des cultures, des compositions familiales et prendre part ainsi à l’élaboration d’un diagnostic territorial. Cette analyse des besoins permettra également une meilleure articulation entre les différents services, associations, centres de consultation présents sur cette agglomération toulonnaise afin de mutualiser les ressources pour faire en sorte que des situations délicates soient repérées au plus vite afin d’éviter l’émergence de troubles trop importants.

Concernant la question de la scolarisation des enfants handicapés, et plus particulièrement des enfants présentant des troubles du comportement, l’ITEP pourrait alors intervenir dès les classes maternelles afin d’éviter les ruptures de parcours scolaire. Il ne serait alors plus question d’intégration scolaire, ni de retour vers une scolarisation ordinaire mais il s’agirait tout simplement d’accompagner, pour un temps, l’enfant.
Bibliographie

TEXTES LEGISLATIFS ET REGLEMENTAIRES

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Loi du 15 Avril 1909 relative à la création des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publique et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés.


OUVRAGES


**PERIODIQUES**


THESES, MEMOIRES ET RAPPORTS


CONGRES


- Publications de l’AIRe : Association Nationale des Instituts de Rééducation - (aujourd'hui nommée : Association Nationale des Instituts Thérapeutiques, Educatifs, Pédagogiques et de leurs Réseaux)


Liste des annexes

L’évolution des concepts, miroir de l’évolution des représentations II

Commentaire du document
« Données chiffrées sur le handicap en région 2008 »
réalisé par le CREAL Provence Alpes Côte d’Azur et Corse V

Travaux de Serge BOIMARE concernant les difficultés éprouvées par les enfants présentant des troubles du comportement face aux apprentissages VI

Le positionnement des troubles du comportement dans la Classification Française des Troubles Mentaux de l’Enfant et de l’Adolescent élaborée par le Professeur MISES IX

Travaux de Michel GILLY sur les représentations sociales dans le champ éducatif X
L’évolution des concepts, miroir de l’évolution des représentations

a) De l’enfant inadapté à l’élève en situation de handicap

× L’enfant inadapté (1943) : « Enfant souffrant d’un handicap physique, mental ou de comportement et qui ne peut s'adapter à une vie normale sur le plan familial, scolaire, professionnel ou social sans un effort de rééducation qui associe le plus souvent des mesures médicales, psychologiques, pédagogiques, éducatives et sociales. »

× L’handicapé : Le handicap tel qu’il était conçu par la Classification internationale des handicaps, était considéré uniquement comme une réalité individuelle, produit d’une relation de cause à effet entre la maladie ou la déficience et ce qui en découle, à savoir l’incapacité et le désavantage.

× La personne handicapée (Loi de Février 2005) : La loi du 11 Février 2005 a choisi la définition adoptée par l’Assemblée nationale de la santé : Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé. Le handicap n’est plus centré sur la personne mais il est le produit de l’interaction entre des facteurs personnels (déficience, incapacité, désavantage), le contexte dans lequel vit la personne et la réalité de sa participation aux activités liées au rôle socioculturel de tout individu.

« Constitue un handicap (…) toute limitation d’activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison de l’altération d’une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d’un polyhandicap ou d’un trouble de santé invalidant. »

La CIF introduit ainsi une distinction importante entre la performance d'une personne handicapée qui est ce qu'elle peut réaliser effectivement, et la capacité qui recouvre ses potentiels et ce qu'elle pourrait réaliser avec des aides.

× L’élève en situation de handicap : Les difficultés de l’élève handicapé sont analysées en termes d’obstacles constitutifs d’une situation de handicap. Cette situation se définit comme la résultante des interactions entre les caractéristiques singulières d’un élève et les contraintes de l’environnement scolaire dans lequel il est immergé.

45 WOOD P. Classification internationale des handicaps.
C’est le Conseil économique et social qui a préconisé en France l’utilisation de cette dénomination: « la personne en situation de handicap ».

b)  **Inclusion, insertion et intégration…**

Si les mots choisis ont toute leur importance dans la définition du handicap, ils en ont d’autant plus lorsque l’on aborde la question de la place de la personne handicapée dans la société. Ainsi, des mots comme inclusion, insertion et intégration font souvent débat…

**Inclusion :** « En tant que principe, l’inclusion se veut un état de fait qui affirme que toute personne fait partie intégrante du corps social et n’a nul besoin de traitement spécifique, qu’il soit législatif ou autre. (…) A l’heure actuelle, en France, pour ce qui est des personnes handicapées, l’inclusion se pose comme finalité. »

La scolarisation est un des moyens à mettre en œuvre pour atteindre cette finalité.

Pour rendre ce moyen efficace, il existe deux processus que sont l’insertion et l’intégration.

**Insertion :** « L’insertion se réfère aux capacités de la personne à trouver sa place dans l’univers social (…) Elle prend en compte les limites de la personne et ne l’oblige pas « à faire comme les autres », à faire ce que font les autres. L’insertion marque une volonté du milieu de prendre en compte le handicap mais pose le principe de la différence comme obstacle à toute reconnaissance identitaire et elle reste en soi marginalisante. »

L’insertion, c’est une partie qui prend place dans un tout pour en assurer le fonctionnement (telle cette pièce de bois qui vient rendre possible l’assemblage).

**Intégration:** Le verbe intégrer possède plusieurs sens : accueillir, maintenir dans un univers donné pour éviter l’exclusion ou la marginalisation enfin permettre un retour après une situation d’éviction. L’intégration évoque la prise en compte de la globalité de la personne humaine.

Elle se fonde sur la recherche de la similitude et aménage le milieu pour que la personne handicapée puisse vivre comme les autres.

Elle apporte une forme de compensation qui ne nie pas la différence.

« L’intégration, c’est une partie qui se dissout dans un tout auquel il apportera une dimension qui le modifie (un morceau de sucre dans le café…) »

De l’intégration à la scolarisation
Intégration (circulaire de 1982) ➢ Scolarisation (loi de Février 2005)
Alors que l’intégration partait des possibles de l’environnement scolaire pour aider l’enfant à s’y conformer et répondre à ses attentes, la scolarisation s’attache à définir comment cet environnement scolaire va devoir s’adapter, se modifier pour faire de lui un écolier et un élève.
Ce document consacre une rubrique aux enfants handicapés scolarisés dans les établissements de l'Education Nationale. 


Concernant l'intégration individuelle en primaire c'est-à-dire « une scolarisation qui peut se dérouler à temps plein ou partiel (jusqu'à quelques heures par semaine) dans une classe ordinaire », on trouve pour le département varois :

2004-2005 ⇒ 1601 intégrations individuelles
2005-2006 ⇒ 1842 intégrations individuelles (+ 15%)
2006-2007 ⇒ 1534 intégrations individuelles. (- 17%)

Il est surprenant de constater que non seulement la loi 2005 n'a pas eu les effets escomptés de recrudescence des intégrations scolaires à laquelle on aurait pu s'attendre, mais qu'à l'inverse, on note une diminution de l'effectif d'enfants scolarisés dans le cadre d'une intégration individuelle en 2006-2007 dans le Var.

On retrouve une situation analogue, c'est-à-dire augmentation de l'effectif en 2005-06 puis diminution en 2006-07 pour les Hautes Alpes (avec une diminution plus marquée), et pour le Vaucluse (avec une diminution infime).

A titre de comparaison, pour le département voisin des Bouches du Rhône :

2004-2005 ⇒ 1745 intégrations individuelles
2005-2006 ⇒ 1947 intégrations individuelles (+ 12%)
2006-2007 ⇒ 3618 intégrations individuelles. (+ 86%).

En commentaire, il est indiqué que la scolarisation individuelle concerne essentiellement les enfants déficients intellectuels, souffrant de troubles du langage ou de déficience viscérale ou du métabolisme.

Ce document ne présente malheureusement pas d'éléments plus précis concernant les enfants normalement intelligents présentant des troubles du comportement.
Serge BOIMARE, rééducateur et psychologue clinicien\textsuperscript{49}, repère très finement deux sources de difficultés qu’éprouvent ces enfants face aux apprentissages, en les analysant dans le contexte scolaire.

La première source de difficulté est plutôt d’ordre instrumental ; il s’agit d’une limite de l’outil intellectuel lui-même. Elle se manifeste essentiellement dans trois domaines.

*L’inconstance psychomotrice se manifeste par de l’agitation, de l’instabilité, des mouvements parasites qui soulignent et accentuent la difficulté à se fixer sur une tâche, à se concentrer, mais aussi à côté de cette excitation, et parfois les mêmes enfants, dans le moment suivant, présentent des comportements d’inhibition, de repli sur soi.

*Le deuxième signe de défaillance se rapporte aux grands repères organisateurs de la pensée. Ceux-ci sont trop flous pour servir de points d’ancrage ou d’étayage à la connaissance dispensée en classe, qu’il s’agisse de repères identitaires ou psychomoteurs. La méconnaissance des bases culturelles élémentaires touche parfois des domaines comme l’environnement proche, l’histoire personnelle, les racines, la filiation, mais aussi la maîtrise de la langue et des règles de la communication avec l’autre.

Une place particulière doit être faite ici aux perturbations des données temporelles que l’on retrouve systématiquement chez ceux qui sont en échec devant les apprentissages scolaires. Face à ces carences, l’inscription de la différence des générations, l’utilisation des liens de causalité, l’idée de la durée et des étapes nécessaires à la construction du savoir ne sont plus les points d’appui sur lesquels il est possible de s’appuyer pour transmettre la connaissance. Pour les enseignants, tout cela contribue à une impression de dispersion, d’absence de lien, de points d’appui insuffisants qui les découragent d’autant plus que les enfants sont âgés.

*Le troisième écueil qui vient faire barrage aux apprentissages est sans doute moins spectaculaire. Mais il est tout aussi généralisé que les deux premiers lorsqu'il y a échec sévère : c'est l'évitement, voire la fuite devant toute activité d'élaboration intellectuelle dès qu'elle entraîne réflexion ou retour sur soi, ce qui appauvrit considérablement les stratégies utilisées pour accéder à la connaissance.

Pour dire les choses plus simplement, dès que la réponse à la question posée ne peut être immédiate, parce qu'elle ne repose plus sur le voir ou la mémoire, parce qu'elle échappe à la maîtrise, parce qu'elle oblige soit à une recherche, à une construction avec essai-erreur, soit à la mise en place d'hypothèses ou à l'application de règles, c'est l'esquive, avec des procédés qui peuvent être divers mais qui tournent souvent autour de l'utilisation de recettes magiques, de placages conformistes, de répétitions stériles, quand ce n'est pas de fuites systématiques. Ces procédés deviennent au fil des années des automatismes, des réponses réflexes devant toute proposition d'élaboration. On peut parler, chez les plus âgés, de techniques anti-apprentissages.

La seconde source de difficultés se rapporte cette fois au comportement devant l'apprentissage. Elle serait plutôt d'ordre psychologique et elle est marquée par trois défaillances que l'on retrouve systématiquement chez ceux qui sont en échec à l'école.

* Pour ce qui est de la difficulté psychologique, le signe le plus spectaculaire qui accompagne ces échecs scolaires se rapporte à un vécu de frustration excessif, devant la remise en cause provoquée par l'apprentissage et par la mise en place du cadre qui lui est nécessaire.

Apprendre ce n'est pas seulement mettre en jeu son intelligence et sa mémoire, c'est aussi être sollicité dans toute une organisation psychique et personnelle.

Apprendre c'est d'abord rencontrer des limites et des règles, c'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes, c'est être capable d'intégrer un groupe sans être le leader, c'est accepter d'être comparé, d'être jugé, de se soumettre. Autant de données qui ne sont pas évidentes à admettre. Elles le sont encore moins pour tous ceux qui ont grandi et se sont construits sur l'absence de repères et de contraintes, sur le refus de la frustration, sur l'illusion de déjà savoir, sur le tout, tout de suite et l'exclusivité dans la relation. On mesure alors combien le cheminement pédagogique classique qui consiste à privilégier l'énigme, la recherche, le tâtonnement, à utiliser l'erreur, si souhaitable d'ordinaire avec les enfants qui apprennent normalement, devient vite caduque, provoquant malaise et rejet, entraînant des démissions brutales accompagnées d'une perte de l'estime de soi, d'une dévalorisation, qui souvent se retournent contre le cadre et l'enseignant qui persécute ou explique mal.
*Le deuxième signe s’avère être une difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui a charge de transmettre le savoir et qui détient l’autorité. Lorsque le lien avec celui qui enseigne est marqué par une recherche d’aide permanente, par un besoin d’exclusivité ou d’affection, qui parfois alterne avec un souci de provoquer, de contester, de ne pas se laisser guider, la distance relationnelle si importante pour ce travail de transmission ne va pas être évidente à trouver.

*Le troisième signe qui me fait parler de comportement mal adapté à la situation d’apprentissage concerne l’utilisation toute particulière que font ces enfants de leur curiosité. A côté des désengagements massifs avec désintérêt et ennui intense que l’on peut parfois à juste titre assimiler à des renoncements, à des abandon du désir de savoir et du fonctionnement intellectuel, qui fournissent une explication logique à l’échec pour apprendre, il y a aussi, plus surprenant, ceux qui opposent une curiosité aiguë. Néanmoins, ce désir de savoir ne peut pas être repris dans le cadre scolaire, soit parce qu’il est infiltré en permanence par des questions crues et répétitives, tournant autour des préoccupations sexuelles ou personnelles par exemple, soit parce qu’il ne fonctionne que dans la réponse immédiate, le tout ou rien ou le tout de suite.
Le positionnement des troubles du comportement dans
la Classification Française des Troubles Mentaux de l’Enfant et
de l’Adolescent élaborée par le Professeur MISES

Cette classification comprend deux axes : l’axe I détaille les catégories cliniques tandis que l’axe II concerne les facteurs associés ou antérieurs éventuellement étiologiques. Ces derniers sont subdivisés en sous-catégories.

Les troubles du comportement et de la conduite se trouvent dans la catégorie 3 de l’Axe I intitulée « pathologie de la personnalité et troubles évolutifs hors névrose et psychose ».

On retrouve en :
3.00 : troubles de la personnalité et/ou du comportement pris dans une dysharmonie évolutive : insécurité, immaturité, angoisses dépressives et de séparation ; troubles du langage, psychomoteurs et troubles des fonctions cognitives.
3.01 : pathologie narcissique anaclitique limite : irrégularité des apprentissages, vulnérabilité somato-psychique, troubles des conduites allant de l’inhibition à l’instabilité, manifestations dépressives.
3.02 : organisation de type caractériel ou psychopathique : tendance à l’agir, déni des règles sociales, répétition des échecs, défaut d’influence des sanctions, tonalité dépressive souvent recouverte par des constructions mégalomaniaques.

Néanmoins, cette classification ne résout pas la complexité de la notion évoquée par le terme de trouble du comportement et des conduites ; elle renvoie à la nécessité d’une approche descriptive et compréhensive multifactorielle.
Travaux de Michel GILLY sur les représentations sociales dans le champ éducatif

Michel Gilly a étudié les représentations sociales dans le champ éducatif50, questionnant le discours de l’école sur elle-même, l’école et son fonctionnement vus par les instituteurs et enfin par les parents.

Les travaux dans le champ éducatif apportent une contribution à l’étude de questions très générales concernant la construction et les fonctions des représentations sociales.
Du fait de l’importance des enjeux sociaux qui lui sont attachés, le système scolaire a toujours plus ou moins fait l’objet de traces émanant de groupes sociaux occupant des positions différentes à son égard : discours des politiques et des gestionnaires, discours des institutionnels, discours des usagers.

Concernant le discours de l’école sur elle-même, Michel Gilly repère que dès ses débuts, l’école obligatoire est marquée par une contradiction profonde entre d’une part le « discours égalitaire idéologique » basée sur le droit à l’instruction pour tous et d’autre part « un fonctionnement inégalitaire » qui se traduit par des différences de réussite liées aux différences sociales.
Cette contradiction fondamentale est traitée par une construction représentative permettant de traiter le fonctionnement inégalitaire sans que soit remis en cause le système et l’idéologie égalitaire.
Il s’agit d’expliquer les inégalités sociales de réussite par des différences imputables aux enfants : handicaps intellectuels, différences de dons et d’aptitudes…
Mai l’évolution des positions scientifiques et les transformations du monde du travail vont venir bousculer ces représentations.
Le rôle de l’environnement et des stimulations est valorisé tandis que les besoins en instruction et en formation s’intensifient du fait du développement de technologies nouvelles.
C’est la phase de la « démocratisation de l’enseignement » : les enfants doivent être acceptés comme ils sont, dans leur diversité, l’objectif de l’école étant de les épanouir en s’appuyant sur leurs potentialités propres et en respectant leur singularité.

Si les enfants des différents milieux sociaux ne sont pas égaux devant l’école égalitaire, c’est parce qu’ils sont handicapés par les privations et déficits culturels de leur milieu. L’influence de ce discours scientifique sur le « handicap culturel », jointe à l’influence de facteurs économiques et sociaux aura pour conséquence une régression de l’enseignement spécial ségrégatif au profit d’une politique d’intégration des « handicapés » et d’actions sociopédagogiques compensatoires dans les écoles des quartiers défavorisés. Néanmoins, les bénéfices de ces actions sont moindres et sur le fond, rien n’a changé.

Au regard des instituteurs sur l’école et son fonctionnement, c’est toujours le modèle traditionnel qui prédomine dans la structuration de la représentation des enseignants, en dépit des orientations du discours officiel. Ils ne sont pas dupes du discours égalitaire officiel mais leur expérience les persuade de la persistance d’une réalité sélective ; confrontés au quotidien, les enseignants ne peuvent adhérer à l’idée de différences non hiérarchiques entre enfants, qui fonde le modèle officiel de l’« épanouissement », car cette idée est de fait incompatible avec la vision qu’ils ont du maintien de fait d’une fonction différentielle de l’école.

« On sait depuis longtemps que les familles n’ont pas les mêmes comportements face à l’école selon leur origine sociale. » Bourdieu et Passeron proposent le concept d’« espérance subjective », qui est à l’embranchement de l’approche sociologique et de l’approche psychosociologique : ce que représente l’école pour les parents des différents milieux, les rapports entre leurs représentations et leurs comportements, et les conséquences qui en découlent à propos des représentations et comportements des enfants eux-mêmes. Les représentations sociales, en tant que systèmes autonomes de significations sociales, sont bien le fruit de compromis contradictoires sous la double pression de facteurs idéologiques et de contraintes liées au fonctionnement effectif du système scolaire.

Résumé :

Répondant aux dernières lois encourageant la scolarisation en milieu ordinaire de tous les enfants en situation de handicap, l’institut thérapeutique éducatif et pédagogique doit élargir son offre de service pour accompagner le retour vers une scolarisation ordinaire des jeunes accueillis.

Un approfondissement de cette notion d’intégration scolaire en lien avec la problématique de ces enfants présentant des troubles du comportement permet d’appréhender la complexité de cet accompagnement à inventer.

Se pose alors la question de l’organisation actuelle de l’institut pour répondre au mieux aux besoins de ces jeunes et en découle les pistes d’amélioration de l’offre de service.

Cette conduite de changement va concerner le fonctionnement interne de l’institut, tant dans le management du personnel que dans la posture du directeur, gageant que cette évolution des pratiques va permettre une évolution des représentations concernant la place à l’école des enfants en situation de handicap, et inversement.

Mots clés :

scolarisation, intégration scolaire, école, troubles du comportement, management, handicap, enfant