

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF :

Ingénierie d'Accompagnement et d'Intervention pour une
Société Inclusive (IDAISI)

Titre du mémoire

L'institution au service de la pratique d'accompagnement

Présenté par

Mémoire encadré par

Florence Savournin

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Florence Savournin	Maître de conférence
Émilie Chevallier Rodrigues	Maître de conférence

Soutenu le : 21.06 /2023

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

*« Si je veux réussir
à accompagner un être vers un but précis,
je dois le chercher là où il est
et commencer là, justement là.
Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même
quand il pense pouvoir aider les autres.
Pour aider un être,
je dois certainement comprendre plus que lui,
mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.
Si je n'y parviens pas,
il ne sert à rien
que je sois plus capable et plus savant que lui.
Si je désire avant tout montrer
ce que je sais,
c'est parce que je suis orgueilleux
et cherche à être admiré de l'autre
plutôt que l'aider.
Tout soutien commence avec l'humilité
devant celui que je veux accompagner ;
et c'est pourquoi je dois comprendre
qu'aider
n'est pas vouloir maîtriser
mais vouloir servir.
Si je n'y arrive pas,
je ne puis aider l'autre. »*

D'après Soren KIERKEGAARD

Résumé

La pratique d'accompagnement est une notion primordiale pour les éducateurs spécialisés au sein des Instituts Médico-Educatif (IME). L'élaboration de cette pratique s'élabore en tension entre une volonté normative et une volonté subjectivante pour répondre aux problématiques que la situation de handicap pose pour les enfants accompagnés. Le travail des professionnels de terrain s'articule autour d'un devenir pour le jeune. Dans une société de plus en plus capitaliste, la pratique d'accompagnement dominante prône un activisme guidé par une logique d'objectivation tarifaire qui s'inscrit dans une approche scientifique neuro-développementale. Ces modèles ne répondent pas ou peu aux enjeux inconscients du développement psychique de l'enfant, ni aux questions du collectif présentes dans la notion d'institution et nécessaires pour permettre la notion symbolique de société chez l'individu.

Selon une approche psychanalytique et sociale, j'ai cherché à recueillir les témoignages de 5 professionnels d'un IME pour comprendre leur place de sujet dans l'élaboration de la pratique d'accompagnement de l'établissement.

Les concepts d'institution, de pratique d'accompagnement et de courant de parole ont permis d'étayer ces interrogations et d'apporter des éléments de réponse quant aux représentations subjectives des professionnels sur leur possibilité d'être sujet dans l'élaboration de la pratique d'accompagnement au sein de l'IME.

Mots-clés : Pratique d'accompagnement – stigmates - situation de handicap – IME – institution – courant de parole – analyse institutionnelle -

Introduction	5
I. La prise en compte des enfants dits inadaptés, de la prise en charge à l'exclusion.....	9
A. Contexte de l'évolution des pratiques de l'éducation spéciale.....	10
B. Institution et Éducabilité : historique et évolution des pratiques avec les enfants dits inadaptés 18	
C. Les enfants dits inadaptés : Enfants empêchés, enfants remarqués, enfants mis de côté	22
II. Les institutions du médico-social	25
A. Institutions contraignantes pour l'individu.....	26
B. Institution ou établissement.....	27
C. Ossature et mise en mouvement de l'institution pensée pour les enfants accueillis.....	28
D. L'institution accueillante pour différentes altérités	37
III. La parole au service de l'accompagnement.....	39
A. Du côté des professionnels	43
B. Du côté des personnes concernées/ Empêchées.	46
C. Si l'établissement est figé, et que la tension interne ne prend pas où est l'engagement.	48
D. L'importance de la Fonction -1 et l'engagement éthique	50
IV. Problématique :.....	52
VI. PARTIE EMPIRIQUE	57
Introduction	58
A. Méthodologie de la recherche	59
1. Rappel du cadre théorique :.....	59
2. Contexte de l'enquête :.....	59
V. Résultats des analyses d'entretiens :.....	63
A. Analyse au cas par cas.....	64
B. Discussion :	81
Conclusion :	87
Bibliographie :.....	90
Annexe :	93
Guide d'entretien :	93
Grille d'analyse :	94
Entretiens :	95
AUTORISATION DE DIFFUSION EN VERSION NUMERIQUE D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE	150
Attestation de non-plagiat	152

Introduction

Pour introduire mon propos, j'aimerais prendre le temps de vous parler de mes questionnements professionnels sur l'accompagnement que le système du médico-social apporte aux jeunes et aux adultes en situation de handicap. Ces questionnements émanent de la rencontre entre ma pratique de terrain en tant qu'éducatrice spécialisée et éducatrice sportive, ma formation en licence de Sociologie de l'Intervention Sociale des Conflits et de la Médiation et de ma rencontre avec la Psychothérapie Institutionnelle de la Clinique De Laborde et de la clinique de la Chesnaie.

Au travers de cette introduction, je cherche à vous montrer le cheminement de réflexion et ce qui m'a amenée à travailler sur les espaces de parole présents dans les établissements du médico-social. Mon travail me permet de rencontrer l'altérité. J'ai pu voir de très beaux lieux, où l'individu prime, où la question éthique passe avant toute forme de morale, d'économie, où la norme est créée ensemble, où les personnes concernées peuvent s'exprimer autant qu'elles le souhaitent, aux moments où elles le souhaitent, dans la mesure du raisonnable. Ce raisonnable n'est pas centré sur le professionnel ou sur le dispositif mais sur la personne concernée et sur l'institution. Des lieux dans lesquels ce sont les personnes concernées, qui font passer les entretiens d'embauche, qui choisissent leur environnement, qui ont un droit de parole, sans conditions, dans des cadres réfléchis et au travers d'outils. Ce sont des lieux où les personnes concernées peuvent prendre part à l'institution, où la volonté inclusive est questionnée sans cesse. J'ai aussi vu d'autres types de lieux, ceux dont je ne veux pas prononcer le nom, dans lesquels la norme construite par les dominants prend trop de place, où la personne n'arrive pas à s'exprimer, où elle se tait. Elle se tait par peur, par habitude, par conditionnement, dans tous les cas, si elle parlait, que ferions-nous de cette parole ?

Ces endroits où je ne suis pas accueillie par cette agréable ambiance chaude d'hiver, qui accueille les marcheurs de Saverne près du feu. Ce genre d'endroit où il fait aussi froid dedans que dehors. Ce genre d'endroit qu'on aimerait brûler, pour réchauffer les cœurs meurtris par des années d'assujettissement¹ (Guattari, 1969), sans vie. Sans possibilités d'une toute petite forme d'émancipation, un cri, que l'on éteint, car trop bruyant, car c'est trop difficile de l'entendre, car il est plus facile de le faire taire que de remettre en question le fonctionnement,

¹ Felix Guattari, groupe sujet et groupe assujetti. <https://www.ceepi.org/felix-guattari-0199>

car il n'y a pas de place, car il est plus facile de voir la personne par ses besoins que par ses désirs (Gardou, 2012). Les individus avec lesquels je travaille subissent des discriminations, car ils n'ont pas toujours les normes d'élaboration, de compréhension, ou d'interaction que d'autres individus, sans déficience cognitive quelconque, inaperçus dans la foule, pourraient avoir. Ils sont différents, à leurs manières et hors de la norme, qui n'est pensée ni avec eux, ni pour eux.

Différents, hors de la norme, monstrueux, le public qui est abordé dans mon enquête est porteur de pathologies, toutes différentes, toutes similaires et qui viennent toucher le professionnel de manière complètement subjective, mais ça touche (Hobet, 2011). Ça touche par la rencontre de l'altérité, ça touche car il y a la question transférentielle (Delion, 2022), ça touche car ce travail s'exerce dans la relation à l'autre et il est indispensable de réfléchir et de permettre l'accueil de cette altérité qui renvoie parfois tant de violence, pour le professionnel et pour la personne accompagnée. La 37^{ème} rencontre de la Psychothérapie Institutionnelle² aborde notamment ce thème de la fabrique de la violence. De nombreux ateliers se sont articulés autour de cette questions, ayant une volonté compréhensive des mécanismes structurels, de remettre le sujet au cœur de notre pratique, et tenter par l'expression de créer une pensée collective. Différents acteurs du travail social ont pu s'exprimer, l'instance de réflexion était libre à chacun peu importe son statut, son expérience, sa légitimité. Tous ensemble nous étions là, pour penser notre pratique, pour partager la responsabilité de la rencontre (37^{ème} rencontre de la Psychothérapie Institutionnelle St-Alban, 2022).

La fabrique de la violence est un terme intéressant, je comprends ce terme dans le sens où la violence qui est tolérée dans les établissements du travail social n'est pas juste du côté de la responsabilité d'un individu, c'est tout le collectif qui engage cette violence, c'est l'établissement qui devrait porter la responsabilité. Néanmoins c'est la personne accompagnée qui n'a pas d'autre choix que d'accepter cette violence et c'est le professionnel qui culpabilise de participer à cette violence (Hobet, 2011). Dans un fonctionnement qui n'a pas les moyens, comment faire autrement que par la violence, dans un fonctionnement où le sujet n'a pas d'espace comment réfléchir le collectif, dans un fonctionnement qui n'accorde pas de valeur à

² Juin 2022, la fabrique de la violence, c'est un séminaire de réflexion autour du courant de PI avec un thème abordé

la rencontre, comment mettre au travail les ressentiments, dans un fonctionnement qui n'accorde pas de liberté d'élaborations, comment les professionnels peuvent s'engager.

Le travail social est en souffrance, il y a un malaise dans l'institution et les professionnels quittent le navire. D'énormes campagnes publicitaires de l'Etat sont mises en place pour attirer les étudiants à s'engager dans les métiers du soin, les écoles d'éducateurs spécialisés n'ont jamais vu aussi peu de candidatures d'entrée. Les agences d'intérim ne cessent de chasser des candidats susceptibles de remplacer des professionnels en burn-out, des personnes parfois sans qualification, sans expérience. Plus personne ne veut s'engager dans cette voie et pourtant les personnes fragiles, les personnes concernées, les usagers, les personnes accueillies, elles, ne peuvent pas quitter ce navire. Le peuvent-elles ? oui et pour ceux qui ne peuvent pas ? Car trop en décalage ? Car ayant une trop grande pathologie ? Ceux qui soulèvent l'abysse de notre inconscient... Celle profondément ancrée dans l'ombre monstrueuse...

Monographie :

Le ciel nous tombe sur la tête, il pleut des cailloux. C'est toi qui les lances du haut de ton mètre soixante. Tu les lances avec des grands gestes saccadés, comme s'il était mis en jeu, comme si tu interprétais ce rôle que tu t'es construit, comme si tu appelais à ce qu'on te regarde et qu'on t'écoute mais une fois accordé, tu ne sais pas quoi en faire. Les autres, ils disent que tu n'as pas accès au symbolique, que tu n'es que dans l'action et la réaction. Laisse-moi douter. Car dans tes yeux, quand tu joues de la Loi, quand tu joues de la règle, je vois des étoiles briller et une tendre attention de toucher l'autre, maladroite, provocatrice peut-être mais pourrais-tu faire autrement ? Toi qui as connu la violence. Il n'a pas accès au symbolique qu'ils disent les autres. Il ne rentre pas les bonnes formes dans les bons trous qu'ils disent. Et pourtant tu joues si fort, malgré ta souffrance. Je te vois constamment chercher cette limite, cette contenance de la Loi, du cadre qui n'est pas respecté chez toi, dans ta maison. Tu viens tâtonner à l'IME, tu joues à chercher la limite de ton morcèlement, peut-être. N'est-ce pas assez symbolique pour vous ? Tu as dit : « Je veux être forain et travailler aux manèges quand je serai plus grand ». Dans cet enfant les autres n'ont pas d'espoir et pourtant une étoile se dessine dans le ciel nuageux, celle que tu déposes par le langage. Elle vient nous guider, errant avec le vent et les tumultes, elle sera notre étoile du berger. Pour te permettre si tu le souhaites de te rendre au rendez-vous que tu désires. Tu te projettes dans ce désir, ton fantasme à partir de cette réalité

qui t'appartient. N'est-ce pas le commencement du voyage ? Ce voyage symbolique de la quête de soi.

Cet exercice qu'est la monographie est issu de la PI (Pédagogie Institutionnelle) et tend à mettre au travail l'imaginaire des professionnels vis à vis d'un enfant qui touche de manière inconsciente les professionnels qui gravitent autour de lui. C'est d'une certaine manière la notion de sémaphorique, c'est-à-dire d'extérioriser les ressentis des professionnels dans une vision transférentielle. C'est l'un des éléments du processus du holding (Delion, 2018) : le phorique qui est l'accueil de l'autre, le sémaphorique qui est l'extériorisation et la confrontation des enjeux inconscients des professionnels par la parole et le métaphorique qui est le résultat de la confrontation des imaginaires et la reconstruction de l'image d'une personne accompagnée dans la constellation qui entoure la personne, afin de lui permettre d'exister et la porter vers un devenir.

I. La prise en compte des enfants dits inadaptés, de la prise en charge à l'exclusion

Ce mémoire a pour volonté de toucher du doigt les différentes pratiques mises en place dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap. La question du handicap ne concerne pas seulement les pratiques professionnelles dans le champ de l'éducation spécialisée, c'est aussi une question de société. L'individu, quel que soit son individualisme, fait partie d'un tout. Cette personne va grandir à l'intérieur, va s'imprégner des codes et des valeurs qui l'entourent pour constituer sa culture, son être, pour constituer son individualisme dans la collectivité. L'individu se forge au travers du cadre qu'on lui impose, mais aussi au travers de la liberté d'être qu'on lui autorise. Le regard porté sur le handicap a suivi bien des évolutions au cours du temps en France. Il a notamment été marqué par une grande stigmatisation de l'individu différent, qui ne peut et ne peut pas répondre aux attentes de la société. Ce regard handicapant, porté par la société depuis très longtemps, a laissé des marques de stigmatisation sur les personnes jugées hors norme à toutes les époques et jusqu'à aujourd'hui. Depuis la nuit des temps, le handicap est évoqué dans les contes et les légendes qui participent à l'élaboration de notre culture. Des êtres étranges et difformes qui seraient le résultat de la colère divine, et qui, de par leur caractère jugé monstrueux, devraient être reclus hors de la cité pour ne pas la mettre en péril. Certes, le regard porté sur le handicap a changé, notamment depuis les évolutions engagées par le cadre législatif en France, mais certaines valeurs et normes sont difficiles à déconstruire, notamment dans notre société néo-libérale où productivité et efficience sont placées au premier plan.

A. Contexte de l'évolution des pratiques de l'éducation spéciale

« Demeurés, retardés, débiles, enfants caractériels, enfants arriérés, idiots, enfants anormaux, dégénérés, fous ».

Depuis le 18^{ème} siècle, de nombreuses nominations ont marqué la société pour venir signifier ses enfants différents, ceux qui ne rentrent pas dans la norme préétablie. Ceux qui ne possèdent pas la même structuration cognitive, ceux qui n'ont pas le même rythme, ceux qui insécurisent l'ordre du langage. D'une certaine manière, même si actuellement ces nominations peuvent être perçues comme rétrogrades et stigmatisantes, elles ont été pour l'époque une première entrée vers la reconnaissance de l'autre, de celui qu'on ne nommait pas auparavant. Bien entendu, ces changements de signifiant sont en lien avec l'évolution scientifique et sociétale.

Le chemin de la reconnaissance de la personne en situation de handicap

Pour comprendre le concept de handicap actuellement présent dans la société, mais aussi dans le champ de l'éducation spécialisée, il est intéressant de se questionner sur l'évolution du concept même de handicap (Stike, 2011). Le 20^{ème} siècle était porteur d'une volonté de réadaptation de l'individu en axant l'accompagnement sur l'aspect médical pour aller vers un retour à la normalité. Le cursus d'accompagnement est ainsi mis du côté de l'individu et de son parcours pour rejoindre la société. Dans cette notion de handicap, ce sont les inadaptations et les réadaptations qui sont mises en avant. Cette vision correspond à la définition même du terme handicap lorsqu'il apparaît : *Hand in Hat, la main dans le chapeau*, tel est l'obstacle donné aux jockeys durant les courses de chevaux, qui mettaient une main dans le chapeau pour partir avec une difficulté en plus, avec quelque chose en moins. Cette image renvoie à la volonté sociétale de faire participer et de compenser ce qui est en moins chez la personne « handicapée », dans une société du 20^{ème} siècle où la performance et la rentabilité, la productivité sont déjà des valeurs inscrites. Cette image renvoie aussi aux stigmates présents vis-à-vis de la personne différente, qui ne rentre pas dans la norme pensée par la société. Cette volonté intégrative est le premier pas vers une reconnaissance de la personne en situation de handicap comme alter ego, qui va répondre aux mêmes exigences et lois pour tous. Puis, à la fin du 20^{ème} siècle, un

changement de paradigme s'opère grâce à la participation de Phillip Wood et de chercheurs « eux-mêmes handicapés » (Ibid). Marqué par le passage d'un modèle médical à un modèle social, leurs travaux ont permis d'ajouter une lecture analytique des processus sociaux liés au handicap, prenant en compte les facteurs sociaux et environnementaux dans les processus de production des handicaps (Ibid). C'est notamment au travers de l'analyse de leur propre libération en tant que sujet capable vis-à-vis de leur situation de handicap, et via l'analyse des *Classification Internationales du Handicap*³, que les chercheurs ont pu apporter une nouvelle vision du handicap dans une vision multifactorielle. Le modèle social du handicap tend à déconstruire les processus de production du handicap en prenant en compte les facteurs sociaux et environnementaux qui mettent en jeu les inégalités, les classes sociales, les précarités, etc. Des recherches québécoises placent le curseur sur l'aspect interactionniste et culturel de production du handicap de notre modèle sociétal, c'est-à-dire de prendre en compte le concept de production de handicap dans une approche systémique de l'individu. Un troisième modèle propose un syncrétisme des deux précédents proposant ainsi un modèle dit « bio-psycho-social ». Il s'appuie sur l'idée d'intégration de la personne handicapée dans sa société. L'idée d'intégration ne s'appuie plus sur la seule réadaptation de l'individu, mais aussi sur les aménagements environnementaux à mettre en place. La volonté individuelle et collective de certains groupes des personnes concernées tend à prendre en compte « l'expertise des usagers » au même titre que « les experts institutionnalisés » (Stiker, 2011). Le regard porté sur le handicap, marqué par le passage d'un modèle médical à un modèle social et ensuite à un point de vue bio-psycho-social et pluridisciplinaire, a transformé les modalités d'interventions, modifiant notamment le rapport aux questions de citoyenneté et de reconnaissance des personnes en situation de handicap. On observe ainsi le passage d'une vision de bénéficiaire-usager à une vision de bénéficiaire-expert.

« Il apparaît donc que le handicap est une conséquence qui ne peut être comprise comme une donnée institutionnelle, globalisante, qui touche la population handicapée, mais comme une donnée individuelle, singulière, signifiante d'un parcours de vie confronté à des facteurs environnementaux tant humains que matériels qui ont une importance considérable dans la dramatisation de la situation de handicap. » (Compte, 2010).

3 Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, handicaps, édition CTNERHI et INSERM, 1988. Les travaux de Philippe Wood ont été un soutien à la rédaction de cette nouvelle définition du handicap.

Ainsi l'auteur met en avant l'importance de l'aspect contextuel du handicap, mais aussi l'importance du parcours de l'individu. On peut faire l'hypothèse qu'un parcours de vie où l'individu a souffert de son handicap, en lien avec les incapacités provoquées par l'environnement, peut mettre à mal l'estime personnelle de l'individu en situation de handicap et ainsi l'empêcher dans son désir d'être dans le tissu social.

Cette évolution de concept qui s'inscrit dans un rapport didactique entre théorie et pratique (praxis) de l'accompagnement des personnes en situation de handicap est soutenue par des lois marquant une évolution législative et scientifique sur les pratiques du champ de l'éducation spécialisée, ou comme nous pouvons peut-être l'appeler aujourd'hui, le champ de l'éducation inclusive.

L'évolution du paradigme du handicap, allant d'une logique ségrégative à une logique inclusive, va venir toucher le concept de stigmatisme notamment travaillé en sociologie. La personne en situation de handicap peut porter sur elle le manteau du stigmatisme que l'autre va poser sur lui. Ce manteau peut avoir différents poids, et donc différentes répercussions sur l'individu stigmatisé. Le courant interactionniste, dans le champ de la sociologie, étudie la construction de l'individu dans un rapport de dépendance et d'émancipation entre lui et la société. L'individu et la société sont dans une relation interdépendante, dans laquelle l'individu se construit dans son environnement social par le biais de ses interactions dans la société. La personne en situation de handicap fait partie des outsiders (Becker, 1985) car elle a été jugée différente, anormale ou déviante par le groupe majoritaire.

La notion d'outsider met en avant l'importance de l'environnement : étant donné que l'individu se construit dans un environnement, est-ce lui qui met l'individu en situation de handicap ? Ainsi, comment lui permettre de ne pas l'être ?

D'une certaine manière le concept abordé sous cet angle tend à réfléchir sur la notion de citoyenneté des personnes en situation de handicap. Peut-être que la société, les individus vivants dans cette société, regardent les personnes en situation de handicap seulement sous le prisme du handicap, de l'incapacité, du stigmatisme, cette vision étant guidée par les normes sociétales structurant notre individu. Ce manque de considération peut mener à des situations dans lesquelles la personne différente sera en situation de handicap. « 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 d'une altération substantielle, durable ou définitive

d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant » (Légifrance, article 2 du 11 février 2005).

L'interactionnisme symbolique du 20^{ème} siècle a également travaillé sur cette notion de stigmaté (Goffman, 1975). Le stigmaté est défini comme un attribut social qui dévalorise l'individu. Ainsi, il se définit dans le regard d'autrui. Il renvoie l'individu stigmatisé à un individu hors de la norme établie par la majorité dominante. Des normes qui ne sont pas élaborées par et pour un groupe, mais de celles élaborées par un groupe pour un autre groupe (Becker, 1985). Pour Goffman, la personne stigmatisée doit gérer la tension liée à la norme de la société, ce qui est attendu de ses comportements et sa réalité personnelle, son individualisme. Souvent, la personne est réduite à son stigmaté et son être est analysé, interprété à travers celui-ci. Cette vision du stigmaté du point de vue sociologique vient rencontrer la vision du courant de la psychothérapie institutionnelle sur le concept de double aliénation, vis-à-vis d'enfants et d'adultes porteurs de troubles psychiques.

Les mouvements des pratiques d'accompagnements

De nombreux courants ont traversé le champ de l'éducation spécialisée, influencés par les évolutions théoriques, sociétales et politiques (Capul, Lemay, 2019). Ces différents courants s'entrechoquent, se croisent au cours des 20^{ème} et 21^{ème} siècles, et ils ont tous pour objectif de permettre à des enfants marginalisés de se développer cognitivement et psychiquement. En lien avec la reconnaissance de l'individu en situation de handicap, mais aussi avec la reconnaissance de l'enfance, de nombreux courants ont pu émerger par la réflexion collective de certains groupes porteurs de valeurs. Ces courants participent aux fondements de la pratique d'accompagnement qui est actuellement mise en place dans les dispositifs éducatifs. Interroger le rapport socio-historique des fondements pratiques peut permettre de mieux comprendre la construction des pratiques d'accompagnement en établissement, et ainsi nourrir l'analyse institutionnelle.

Tout d'abord, les pédagogies traditionnelles orientent leurs pratiques à partir d'un système répressif fondé sur une base moralisatrice (Ibid). Ces dispositifs prennent une forme de rééducation, tels que les maisons de redressement, et peuvent prendre une forme asilaire,

caractérisée par Goffman (1968) comme une forme d'institution totalitaire⁴ permettant le conditionnement de l'individu par son assujettissement total au système. Ce modèle tient en 3 axes (Capul, Lemay, 2019) : l'éducateur propose un modèle élaboré par les sachants (constitué de connaissances, de normes et de valeurs que l'adulte détient) à l'enfant sur la base de la transmission, allant seulement du professionnel à l'enfant, sans réciprocité. Les relations verticales (professionnel - enfant) sont favorisées vis-à-vis des relations horizontales (enfant-enfant). Ces méthodes étaient très présentes jusque dans les années 60. Cette vision de la pratique d'accompagnement sous-tend avec la reconnaissance de l'enfant comme individu pensant. Elle place le référent du côté de l'adulte et l'enfant, qui est à la place de non-sachant, doit se soumettre au référent et aux valeurs et normes que celui-ci transmet. Dans ce courant, l'éducation se place du côté de la transmission de la culture, en rejetant la possibilité que l'enfant s'émancipe de cette culture.

D'autres courants pédagogiques émergent alors, dans une volonté de sortir de l'école Caserne, prônant de nouvelles méthodes pédagogiques, telles que les méthodes actives. Ainsi, les pédagogies nouvelles ou méthodes actives apparaissent et se développent durant les années 40-50, et centrent leurs dispositifs sur l'enfant, en prenant appui sur l'élaboration théorique de Rousseau (Ibid). Ces méthodes naissent entre les deux guerres dans les campagnes, pour peu à peu se disperser et se développer. Célestin Freinet a largement participé à ce mouvement au travers de sa méthode qui donne la parole à l'enfant et l'inscrit dans le tissu social de la classe. Dans ce courant, l'enfant a une place importante et l'école n'est pas juste un lieu de transmission, c'est un lieu de transformation, il ouvre la porte à la participation de l'enfant dans son apprentissage et dans le champ social.

Dans la même direction, les systèmes socio-pédagogiques émergent après les deux guerres mondiales, et tendent à assurer une éducation sociale (celle-ci sera plus ou moins décalée des attentes de la société). Ils basent leurs méthodes sur le droit des enfants, la formation des professionnels, le collectif, l'auto-gestion et la relation éducative (Ibid). Cette approche libertaire (Ibid), portée entre autre par A. S. Neill, tend à créer un environnement favorable pour l'apprentissage de l'enfant, en prenant en compte des difficultés psychiques de l'enfant. Ainsi, l'enfant est un être pensant qui peut s'exprimer et agir s'il a un environnement assez veillant à

⁴ Institution « totalitaire » : un modèle d'organisation qui impose aux individus une redéfinition de toutes les règles de la vie quotidienne (repos, travail, promiscuité) et des obligations strictes assorties de sanctions propres à l'institution.

son individualisme. Cette méthode dite libertaire va inspirer les méthodes psychanalytiques, qui partagent certaines valeurs tel que l'importance de la relation éducative, la reconnaissance de l'autre comme sujet, l'importance de la parole, mais aussi par l'axe de travail basé sur l'autogestion pour le fonctionnement institutionnel. Les pédagogies d'inspiration psychanalytique tendent à élaborer un environnement favorable pour l'appareil psychique de l'enfant, en prenant en compte les enjeux inconscients du transfert dans la relation éducative. Cette méthode permet la construction d'un autre mode de pensée, tel une mini société, porteuse de normes et de valeurs propres, qui ainsi peut prendre un aspect fermé pour l'extérieur, sous la forme d'institution. Ainsi, cette pédagogie amène le concept de milieu soignant, et place le professionnel comme soignant quel que soit son statut en utilisant comme média les actes de la vie quotidienne. C'est dans les années 60 que ce courant va prendre beaucoup de place, puis suite à l'émergence et la reconnaissance des neurosciences, le courant psychanalytique va perdre en influence durant les années 80. La notion de « milieu soignant » correspond au projet d'accueillir l'altérité des personnes psychotiques, dont la pathologie renvoie parfois hors de la norme. Le concept de milieu soignant tend à constamment interroger l'environnement et la structure d'accueil, et donc l'institution. Ces pratiques s'inscrivent du côté de l'acceptation d'une réalité différente pour chacun ; elles rejoignent les pédagogies d'inspiration libertaire qui se développent dans les années 60. La pédagogie libertaire place l'enfant du côté d'un fondement de sa nature dite bonne, et s'inscrit dans une volonté anti-autoritaire et non répressive au travers d'une critique de la société et de son système éducatif, pédagogique et de soins ; l'enfant naît bon et c'est la société et son conditionnement qui va le rendre mauvais. Ainsi, cette méthode se place du côté des discriminés, des stigmatisés de la société, rejette le savoir académique, met en place une rupture systématique avec la société, lutte contre le principe d'institutionnalisation et met une distance avec les pouvoirs politiques (Capul, Lemay, 2019). Cette notion de se placer du côté des personnes stigmatisée est une idéologie partagée dans la Pédagogie et la psychothérapie Institutionnelles. Celle-ci émerge dans les années 50 et axe sa méthode sur la fonction soignante de l'institution pour les soignés et les soignants. Cette méthode prend appui sur une jambe politique d'inspiration marxiste et une jambe psychanalytique freudienne, mais s'inspire aussi de la psychologie sociale, des méthodes de pédagogie active. Le dispositif s'appuie sur des médiations provisoires (Ibid) en lien avec les désirs, les besoins et la parole des personnes concernées et met au travail les processus inconscients chez les soignants et les soignés grâce à un dispositif institutionnel adéquat. Au même moment émerge le mouvement antipsychiatrique, qui va nourrir en partie certains

membres majeurs de la PI (F. Guatari). Le mouvement antipsychiatrie et de désinstitutionalisation émerge dans les années 60 et lutte contre l'enfermement des enfants et adultes ayant des troubles psychiques. Il permettra la loi de 1975 en faveur de l'intégration scolaire.⁵ Puis émergent les pédagogies d'inspiration comportementaliste des années 70, qui possèdent des fondements biologiques et visent la réduction des symptômes et des comportements inadaptés au travers d'une méthode totale. Aussi appelée thérapie comportementale, la méthode se base sur des expérimentations observables directement, quantifiables et rigoureuses qui apportent des résultats concrets. Cette méthode tend à permettre à l'individu de vivre de manière plus efficiente dans la société et met en avant le principe de renforcement positif comme levier d'apprentissage (Capuy, Lemay, 2019). À la suite du mouvement d'opposition aux méthodes psychanalytiques dans l'accompagnement d'enfants ayant des troubles du spectre autistique, la méthode comportementaliste prévaut actuellement dans le champ de l'éducation spécialisée.

Il est envisageable d'exprimer que deux visées sous-tendent ces différentes méthodes, en lien avec leur inscription dans un cadre théorique : une visée normative attachée à la culture présente dans la société et une visée subjectivante qui tend à proposer des espaces d'émancipations aux normes partagées dans le tissu social. La première visée tend à permettre à l'individu de posséder les codes (valeurs, normes et cultures) attendus par la société afin de favoriser son intégration. Cette visée s'associe à une méthode dite transmissible, où la personne de référence se positionne comme sachant, comme guide de la personne jugée inadaptée. La seconde visée axe sa méthode par la critique du système social au travers d'espaces de parole, et considère la personne comme sujet capable de penser et détenant son savoir. Elle tend à permettre au sujet de penser sa propre personne, son environnement, de mettre au travail des enjeux inconscients qui traversent la vie collective.

Ainsi, de nombreuses méthodes d'accompagnement de l'éducation spécialisée ont émergé au travers de la confrontation des dimensions éthique, politique, institutionnelle et clinique (Cabassut, 2017). De cette rencontre a pu émerger la création de différents dispositifs pour répondre à la commande sociale qui est l'accompagnement vers un devenir les enfants et adultes en situation de handicap pour s'inscrire dans une société inclusive. Ces méthodes sont prises dans des enjeux de valeur et de reconnaissance de l'individu et déploient en leur dispositif une

⁵ De ce mouvement émerge le concept d'institution éclatée de Maud Mannoni (à travailler ?)

identité propre. Ces identités se sont transmises et font partie des fondements des pratiques d'accompagnement en jeu dans les institutions et dans les dispositifs d'accompagnement. Pour soutenir, cadrer et uniformiser cette démarche d'accompagnement, l'Etat a élaboré la mise en place d'un cadre, afin de prévenir les dérives possibles et de guider les interventions qui vont répondre à la commande sociale.

B. Institution et Éducabilité : historique et évolution des pratiques avec les enfants dits inadaptés

Dans cette partie, nous allons à la fois regarder l'historique des lois régissant le médicosocial et celui de l'évolution des missions de ses établissements en France. Pour commencer, la première loi régissant le médico-social est apparue en 1975, bien que l'accompagnement mis en place auprès d'enfants en situation de handicap soit présent avant cette date. Entre autres, Edouard Séguin, élève du Dr Itard⁶, un des précurseurs du travail en IME, est devenu le premier instituteur spécialisé en 1840. Il a exercé à l'Hospice des Incurables à Bicêtre, la première classe d'enseignement spécialisé pour les enfants ayant un retard de développement. Quelques années plus tard, il publiera son livre « Traitement Moral, Hygiène et Educations des idiots et des autres enfants arriérés » 1846, qui dévoilera une nouvelle méthode d'accompagnement de ces enfants se basant sur trois éléments : l'éducation, l'hygiène et le traitement moral. Edouard Séguin mettra donc au point la première méthode « médico-pédagogique » pour accompagner les enfants en situation de handicap (Jeanne, 2008). Sa méthode se base sur une volonté épistémologique et empirique de son expérience pratique avec ces enfants, afin de construire une théorie pratique. La méthode médico-pédagogique dite « méthode totale » prend deux appuis. Un premier élément est centré sur l'utilisation de l'éducation et de la médiation dans les soins ; un second élément sur la croyance que chaque enfant est éducatable⁷, sortant ainsi ces enfants de l'isolement, de leur aliénation sociale. C'est au travers d'une vision systémique et compréhensive de l'enfant que Séguin va tendre, dans sa méthode, à trouver des leviers d'actions éducatives pour l'enfant. Pour E. Séguin, l'enfant idiot est bloqué dans son développement, donnant à l'éducateur le rôle de savoir où se trouve l'enfant et de l'accompagner avec des moyens spécialement adaptés. Dans un premier temps, le diagnostic, puis dans un second, l'accompagnement éducatif, pédagogique et thérapeutique. C'est le premier pas vers ce qu'on appelle actuellement les IME/IMP. Pour E. Séguin, le retard mental de ces enfants est le résultat d'un échec d'appropriation de savoir empirique, lui-même

6 Célèbre pour sa tentative d'éducation de l'enfant sauvage « Victor ». Néanmoins je ne vais pas parler de cet homme, étant donné la remise en question de la véracité de ses faits scientifiques.

7 E. Séguin manifestait déjà de son temps, la différence de méthode qu'il y a entre l'éducation spécialisée et l'éducation de masse, des écoles casernes.

dû à un manque d'expériences : des sens, des facultés de comparaison, d'analogie, d'abstraction et de déduction. Cette vision se rapproche du courant de pensée de l'épistémologue J. Piaget. Dans la méthode totale de Séguin, tout fait éducation : boire, manger, partager un moment, de se reposer, s'habiller, etc. Séguin apporte cette vision très innovante de corrélérer les apprentissages avec le sens. Il met à profit les situations de la vie quotidienne au service de l'acte éducatif, et place le jeu comme élément primordial dans l'apprentissage⁸. Malgré les travaux de Pestalozzi, d'Itard et de Séguin et sur l'importance de la pédagogie des enfants dits « arriérés », ces enfants sont toujours pris en charge, mis à part quelques exceptions, dans les hospices, les asiles, maisons de correction, etc.

Il faudra attendre le début du 20^{ème} siècle pour qu'un programme social se mette en place en France pour entre autres compenser et rééduquer les personnes en situation de handicap. La Loi de 1909 qui institue les classes de perfectionnement, est le résultat d'une posture militante de Désiré-Magloire Bourneville (Capul, Lemay, Gabérant, 2019). Cette volonté sociale, soutenue par les dispositifs caritatifs, va permettre la prise en charge d'enfants en situation de handicap hors de programmes de scolarisation dits ordinaires. C'est la création des Instituts Médico-Educatifs, des Instituts Médico-Pédagogiques et des classes de perfectionnement. Cette décision étatique, dont Jules Ferry mène l'organisation, va dans le sens du modèle ségrégatif du handicap. L'Association Nationale des Communautés Educatives (ANCE) est créée en 1949, et regroupe les premiers instituteurs et éducateurs travaillant dans les classes de perfectionnement ou en IMP. En 1956, l'annexe XXIV, texte qui régit les IMP/IME, permet le développement de ce type d'établissement sur toute la France. C'est en 1975 que fut accordé aux enfants en situation de handicap le droit d'être scolarisés. La loi d'orientation 75-534 du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées et la loi 75-535 relative aux institutions sociales et médico-sociales, instaurent l'obligation scolaire pour tout enfant et adolescent handicapé, à travers une scolarité adaptée, associée à un accompagnement éducatif et un accompagnement thérapeutique, soutenus respectivement par les ministères de l'éducation et de la santé. C'est-à-dire que l'établissement est dans l'obligation de permettre aux jeunes d'être scolarisés par la présence d'enseignants ou d'enseignants spécialisés sous le tutorat de l'Education Nationale, avec un programme scolaire différent. L'action de cette loi fut revue par la loi du 23 avril 2005. D'une certaine manière, cette loi représente le passage du modèle ségrégatif au modèle

⁸ Maria Montessori reprendra grandement cette dimension dans le développement de sa méthode éducative et va tendre vers une éducation sans contrainte dans un environnement organisé.

intégratif. C'est aussi la première entrée vers la question de la citoyenneté, dans le sens où chaque personne, présentant ou non des difficultés, a le droit d'être scolarisée. Depuis cette loi, les enseignants spécialisés assurent le fonctionnement de classes au sein de ces établissements, avec un financement de l'Education Nationale. Les établissements du médico-social vont être constitués de trois pôles d'accompagnement : thérapeutique, éducatif et pédagogique. Chaque corps professionnel va être présent à l'intérieur des murs de l'établissement. Cette constitution d'accompagnement est l'héritage d'E. Séguin. Cet héritage est encore d'actualité dans les établissements du Médico-Social, où les trois pôles sont présents, cependant leur poids va varier dans le dispositif d'accompagnement en lien avec la praxis de l'établissement, donc le cadre institutionnel (Delion, 2018).

Néanmoins, la loi de 1975 instaure cette obligation, mais laisse un cadre encore trop grand aux institutions du médico-social. Ainsi, pour donner suite à de multiples situations inquiétantes, une nouvelle loi sort en 2002. Cette loi met différents outils en place afin de permettre aux usagers d'avoir un projet adapté, mais aussi d'être acteurs de la vie institutionnelle.

- Le projet d'établissement ou de service ;
- Le livret d'accueil ;
- La charte des droits et libertés ;
- Le règlement de fonctionnement ;
- Le conseil de la vie sociale ou autres formes de participation ;
- Le contrat de séjour ou document individuel de prise en charge ;
- Le médiateur (personne qualifiée)

Dans un premier temps, cette loi vient mettre en place des outils pour permettre aux professionnels de recentrer l'accompagnement sur les personnes en situation de handicap. Elle tend à rendre le dispositif d'accompagnement transparent pour toutes les parties prenantes, grâce au livret d'accueil, à la charte des droits et des libertés, au contrat de séjour, au règlement de fonctionnement et au projet d'établissement. Le projet d'établissement est la représentation de ce que l'établissement peut offrir, c'est un document qui met en avant la réflexion institutionnelle de l'établissement. Cet outil est très riche pour analyser l'organisation et l'orientation de l'établissement. Il est représentatif de la loi et du tiers. Ainsi, chaque personne présente dans l'établissement doit se référer à ce document. Ce document s'inscrit comme outil symbolique du tiers institutionnel car cet outil s'élabore dans le langage et vient incarner une

forme de rapport à la loi. Il vient en effet stopper la toute-puissance du professionnel, il incarne ainsi la fonction totémique nécessaire au fonctionnement institutionnel (Paturet, 2014). Il tend à contenir la praxis présente dans les murs.

Dans un second temps, cette loi tend à permettre l'expression, avec notamment la présence d'un interlocuteur particulier : le médiateur, dans le champ du médico-social, dit « référent » dans le jargon professionnel. Le Conseil de Vie Sociale est un outil de contre-pouvoir permettant aux personnes accueillies, ou plutôt à leurs représentants choisis de manière démocratique, d'échanger avec la direction et les représentants des familles et tuteurs, de l'orientation des choix de l'établissement. Ces outils tendent à permettre aux personnes d'être au centre de la prise en charge, mais aussi d'en devenir actrices. Devenir un sujet pensant dans une institution protégée, adaptée aux désirs et besoins des usagers, c'est-à-dire de participer intégralement à leur vie en institution. Cette loi va dans le courant du modèle inclusif, où la personne est considérée dans son expression, dans ses choix, tout en étant actrice de son propre projet. Néanmoins, le courant de pensée inclusif, porté par cette loi, renvoie encore et toujours à une réflexion sur les dispositifs à l'intérieur des murs, hors de la société stigmatisante. Le modèle médical, soutenu par la loi de 1975, ne laisse pas de place à la participation de la personne, tandis que le modèle psychosocial aidé par la loi de 2002-2, permet d'entrer dans une dynamique où la personne est actrice de son projet, où elle devient un sujet pensant. Ce dernier modèle tend à permettre une forme de citoyenneté pour la personne en situation de handicap. Sous un autre regard, cette loi a été critiquée, notamment pour son aspect de prestation de service où la personne accueillie devient un usager (Cabbasut, 2017) qui peut se servir des prestations que l'établissement va lui offrir.

La loi de 2005, pour l'égalité des droits et des chances, va d'autant plus soutenir le modèle inclusif et interdisciplinaire et amène un droit de compensation qui comprend :

- l'accueil de la petite enfance,
- la scolarité, l'enseignement et l'éducation,
- l'insertion professionnelle,
- les aménagements du domicile ou du cadre de travail nécessaires au plein exercice de la citoyenneté et de la capacité d'autonomie,
- le développement ou l'aménagement de l'offre de service pour vivre en milieu ordinaire ou adapté.

La loi de 2005 soutient donc le passage à un modèle interdisciplinaire que l'on peut observer par l'entrée des institutions dans les dynamiques de coordination du travail éducatif, en lien avec tous les acteurs accompagnant la personne sur le plan thérapeutique, éducatif ou pédagogique. Cette notion de travail interdisciplinaire dans le travail social permet une clarification des différents rôles et la mise en place d'une rigueur méthodologique articulée par le projet de vie. Ce changement a permis un passage d'une pratique d'assistance à une pratique d'accompagnement, liée à l'écoute de l'autodétermination de la personne accompagnée.

La volonté de désinstitutionalisation depuis 2005, en corrélation avec le modèle inclusif, s'est tournée hors des murs. Ces murs nommés « institutions » dans le travail social, étaient gérés par une personne ou un groupe qui détenait le pouvoir « au nom d'une idéologie de l'aide au plus vulnérable » (Fontaine, 2016). Dans des liens très poreux avec les représentations du handicap, la prise de décision des établissements a longtemps été confiée à des personnes dont la société leur concédait une certaine expertise pour aider les nécessiteux, sans considérer la personne concernée experte de son accompagnement. La loi de 2005 a chamboulé le champ de l'éducation spécialisée, imposant aux acteurs du médico-social de sortir des murs et de rencontrer les institutions sociales comme l'école, qui participent à la stigmatisation des personnes en situations de handicap. Rappelons que le modèle bio-psycho-social du handicap place l'environnement et la société comme producteurs de handicap. La volonté d'inclure les enfants en situation de handicap dans le système scolaire est l'un des leviers d'action trouvés par l'État et des chercheurs pour transformer la question de la stigmatisation culturelle portée sur le handicap.

C. Les enfants dits inadaptés : Enfants empêchés, enfants remarqués, enfants mis de côté

Aliéné, fou à lier, psychopathe, malade mental, dérangé... Tant de mots ont été posés pour définir l'Autre, celui qui dérange, celui qui vient nous toucher dans notre construction, quel paradoxe que de transférer nos incertitudes, nos peurs sur l'Autre. Ces mots sont remplis de sens, de connotations, de stigmates. Ils sont aussi enfermants que les murs et les portes blindées des asiles pour aliénés, des hôpitaux psychiatriques pour personnes psychotiques.

Les enfants porteurs de souffrance psychique sont antisociaux car ils représentent la folie (Hochmann, 1984). Tout d'abord, l'enfant porteur de troubles psychiques se construit avec le langage qui va structurer sa pensée, il va maîtriser le langage, l'utiliser pour se défendre de manière inadaptée face au monde (Delion, 2022). D'un point de vue psychanalytique, la construction psychique de l'enfant psychotique s'organise autour d'angoisses archaïques désorganisées et peuvent condenser de nombreuses émotions brutes inaccessibles à la compréhension et à la verbalisation (Hochmann, 1984). C'est dans cette première dimension que la fonction sémaphorique dans la pratique d'accompagnement prend sens, celle-ci étant définie comme un portage des souffrances de la personne qui s'expriment hors du langage. La fonction sémaphorique demande une disponibilité de l'appareil psychique du professionnel et tend à accueillir et transmettre, donc porter la voix de la personne jusqu'aux instances de fonctionnement (Delion, 2018). Pour ses enfants, la rencontre de l'autre peut s'articuler autour du concept d'identification projectile (Delion, Hochmann), qui émane d'une approche kleinienne et post-kleinienne. L'enfant psychotique peut être persécuté par ses propres pensées et il va transformer les pensées, les images, les sentiments en actes projectifs en expulsant ses contenus mentaux hors de lui. Cette identification projectile est un outil pour l'enfant afin de lutter contre ses propres angoisses. L'enfant peut projeter ses angoisses de manière intrusive, envahissante, en étant violent sur le professionnel qui va en devenir l'objet. L'organisation psychique de ces enfants va fondamentalement attaquer les mécanismes de pensée, les leurs et ceux de leurs interlocuteurs (Hochmann, 1984), quand ils se sentent eux-mêmes en danger. Donc l'enjeu de la pratique d'accompagnement avec ces enfants est de leur permettre d'être dans un environnement rassurant et apaisant (Granschamps, 2016). Ce processus va heurter l'altérité du professionnel qui l'accompagne, et mettre à mal la contenance et l'organisation de l'affect et de l'estime de soi. Ainsi, ce processus peut engendrer différents sentiments tels que le sentiment d'invasion ; le professionnel ne peut pas détacher sa pensée de l'enfant. L'enfant dépose dans le professionnel ses angoisses et tente de détruire la séparation entre l'enfant et le professionnel ; le sentiment de vidange, où le professionnel va devoir marquer sa limite pour pouvoir continuer d'exister ; le sentiment d'inanité où le professionnel va ressentir une baisse d'estime de soi et de ses compétences éducatives ; le sentiment de non-sens qui annule la pensée et laisse place « à la noirceur, peuplée de monstres sans formes ni visages » (Hochmann, 1984, p 32). Ainsi, le processus de défense des enfants porteurs de troubles psychiques va mettre à mal l'engagement des professionnels. Afin de lutter contre ces mécanismes inconscients, la dynamique institutionnelle a une grande importance. Cette dynamique peut être mise en

pratique au travers d'outils tels que les instances de parole, l'organisation et l'interprétation de différents métiers (Vasquez, Oury, 1971). Sinon ce ressenti envahissant peut provoquer chez le professionnel, de manière consciente ou inconsciente, un rejet de la personne qui provoque ces sentiments de vide, de non-sens, d'inanité, et d'invasion. C'est, d'une certaine manière, le concept de double aliénation proposé par J. Oury lors de ses séminaires à St-Anne.

Tout d'abord, le concept d'aliénation est travaillé par J. Oury dans le dispositif d'accompagnement au soin qu'il pratique à Laborde. Pour lui, tous les normopathes sont aliénés au champ social. De par l'acceptation du contrat social, nous sommes aliénés à lui. Étymologiquement, l'aliénation vient du latin *alienus* - qui appartient à un autre – et d'*alienatus*, l'individu qui ne s'appartient pas à lui-même. Ainsi la première aliénation se passe du côté de la mère, où l'enfant est dépendant d'elle. Puis peu à peu, l'être va se séparer, expérimenter le manque et créer le désir. Néanmoins l'être est toujours aliéné à son désir, c'est le petit lacanien. Seule la déconstruction de sa propre réalité peut tendre à une forme de désaliénation, et ce travail se pratique au travers de l'expression de son langage symbolique. Ainsi, l'être perd l'aliénation envers sa mère, pour s'aliéner au langage, à l'ordre symbolique. (Didelet, 2021).

La deuxième aliénation se porte du côté psychotique, c'est-à-dire la différence de réalité que la personne psychotique met en acte à l'instant, ou l'expression d'un symptôme psychique. Cette aliénation émane d'une construction psychique que le sujet met en place inconsciemment, c'est un mécanisme de défense pour le psychique. L'aliénation du côté social, est à la fois dans un rapport de soi vis-à-vis de soi mais aussi du regard que les autres portent sur l'individu, c'est-à-dire le regard porté sur la personne, ce qui va aliéner cette dernière dans un rapport de stigmatisation. C'est dans ce regard porté sur l'autre que le processus de stigmatisation s'installe. Sur celui qui est différent de soi et qui ne rentre pas dans les normes sociales, celles qui sont imprégnées dans ma culture, celles qui sont transmises par les institutions. Celui qui crée du non-sens et me fait douter de moi, fait douter de l'ordre symbolique établi par la société. Ce processus social formé de l'aliénation sociale et de l'aliénation psychotique va engendrer une forme de stigmatisation, d'exclusion et de rejet qui peut avoir un impact sur l'état mental de l'individu et sur sa capacité à agir, sur son être comme sujet (Hochmann, 2004). Rappelons que l'individu est un être social qui a besoin de l'autre pour exister, pour être reconnu dans une société. Alors, si l'autre isole et met de côté, quels seront les impacts sur l'état psychique de l'individu ? Cette notion est notamment défendue par les sociologues appartenant à l'interactionnisme (E. Goffman, H. Becker, N. Elias, etc.).

Ainsi pour permettre à l'institution de sortir des processus de reproduction des mécanismes de stigmatisation, il est important que l'institution mette en place une lutte politique de déconstruction de la culture sociale (Cabbasut, 2017) visant à permettre à chacun de devenir sujet. Cette lutte s'installera dans la pratique d'accompagnement, qui sera articulée autour de la désaliénation sociale des travailleurs sociaux, mais aussi des personnes accompagnées. L'institution est le lieu d'accueil de la relation entre le professionnel et l'enfant psychotique et elle a pour rôle de protéger et de résister à la destruction, de donner du sens à l'insensé et de donner la parole aux enfants psychotiques. Ces enfants ont besoin de penser et d'être pensés (Hochmann, 1994). Pour ne pas laisser ces processus d'identifications projectiles œuvrer à la destruction de la pensée de l'autre, la vie institutionnelle, sous toutes ses formes, a pour objet principal de lutter, au travers de l'écoute et de l'expression des sentiments de tous les acteurs de l'institution, au travers d'espaces d'expérimentation de l'être, au travers de la possibilité de se rencontrer différemment et de laisser à l'autre en face la possibilité d'être au pluriel afin de protéger le soignant de l'attaque psychotique (Ibid) et de permettre à l'autre de s'autoriser à être sujet.

II. Les institutions du médico-social

L'institution a pour mission, dans le modèle inclusif, de prendre en compte l'individu en situation de handicap, et de lui permettre d'interagir dans un cadre qui ne le met pas en situation de handicap. Dans ce sens, les lois régissant le travail social tendent à mettre en place des formes de garde-fous qui doivent garantir la veillance des personnes accompagnées dans les dispositifs. Si l'on part du regard porté sur le handicap comme étant le résultat d'un environnement inadapté pour l'individu, il est envisageable de se dire que les institutions ont pour mission de ne pas reproduire les mécanismes de création du handicap, ni les mécanismes de stigmatisation. L'organisation institutionnelle doit être au service de la relation (Vasques, 1971), c'est pour ça qu'il faut des institutions. Car les enfants porteurs de psychoses peuvent se sentir persécutés (entre autres), l'institution fait ordre de tiers, de médiation pour sortir d'une relation duelle. Pour ces enfants qui ont perdu confiance en l'autre, ou qui voient l'autre comme

persécutant, l'institution symbolise le tiers totémique (Paturet, 2014) qui protège l'enfant des violences qu'il ressent.

Pour analyser le terme d'institution, nous allons d'abord aller du côté de la sociologie pour en cerner le cadre, ensuite définir l'établissement de l'institution et enfin aller du côté de la psychanalyse dans un rapport théorique en y ajoutant la méthode de la Pédagogie Institutionnelle.

A. Institutions contraignantes pour l'individu

D'abord, l'institution c'est un outil de transmission culturel qui permet la construction de l'identité individuelle et collective. Le prisme de la sociologie (Schaepelynck, 2013) aborde le concept d'institution, travaillé au 19^{ème} siècle par Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Jean-Pierre Foucault, Erving Goffman et d'autres. Ces auteurs ont notamment réfléchi le concept au travers d'un regard critique des institutions scolaires, carcérales et totales. Ces études vont faire ressortir la question des reproductions sociales, des dominations symboliques, d'une emprise sur les acteurs sociaux, etc. Ses auteurs s'accordent sur l'idée que les institutions mettent en place un phénomène de contrainte et de contention pour les sujets. Emile Durkheim, va définir ce concept d'institution (Durkheim, 1999) ; pour lui, la sociologie c'est l'étude des différentes institutions, des différents cadres, systèmes et fonctionnements qui constituent notre culture. Ainsi, le concept d'institution est fondateur de la sociologie, le terme d'institution est donc une forme de réalité sociale instituée. Puis Marcel Mauss et Paul Fauconnet reviennent sur ce terme. Pour eux, le terme est trop restrictif, ils amènent donc au concept d'institution étudié par la sociologie, un aspect politique et juridique. Les deux auteurs élargissent le terme d'institution qui prend une forme polysémique. Au 21^{ème} siècle, Luc Boltanski étudie ce terme d'institution, fondateur de la sociologie et remarque que peu d'auteurs tentent de définir ou même de spécifier le terme. Les sociologues de courant structuraliste connotent négativement les institutions, celles-ci mettraient en place des phénomènes de domination. Les sociologues pragmatiques viennent eux aussi apporter un regard critique sur les institutions : celles-ci imposeraient à l'individu des contraintes extérieures et ainsi alièneraient les sujets dans leurs capacités de penser, d'agir, d'interpréter, etc. L'institution, dans le prisme de la sociologie, c'est l'ensemble d'un fonctionnement porteur de normes et de valeurs, où l'individu évoluera selon un cadre

défini par d'autres individus (Schaepelynck, 2013). Ainsi, le concept d'institution dans le champ sociologique tend à apporter une dimension normative pour l'individu pour lui permettre de s'intégrer dans le tissu social.

B. Institution ou établissement

Si l'institution dans le prisme sociologique est du côté de la contrainte, nous pouvons nous interroger sur les possibilités auxquelles a accès l'individu dans les institutions du médico-social. Le courant de la psychothérapie institutionnelle amène une lecture de différenciation entre l'établissement et l'institution (Dellion, 2022). L'établissement est créé par l'Etat pour répondre à des missions issues, régies par des lois sociales. Les écoles, collèges, lycées sont des établissements qui répondent aux besoins d'éducation. Les hôpitaux, eux, répondent aux besoins de soins. Tous ces types d'établissements ont les mêmes missions. Néanmoins, c'est en fonction des personnes qui occupent les postes que la dynamique sera différente. Ainsi, l'institution est constituée par l'ensemble des personnes qui vont remplir la mission. C'est la manière dont les professionnels « habitent » les établissements, en prenant en compte les différents niveaux de contextes : humain, hiérarchique, architectural, etc. (Ibid). Pour des individus présentant une pathologie archaïque⁹, il est nécessaire d'avoir des personnes engagées, cet engagement dans le collectif sera appelé institution. Cette différenciation, entre l'établissement qui est figé par un rapport législatif d'attendu social, et l'institution qui est du côté du mouvement, de l'engagement et du côté holistique, me questionne sur l'articulation de ces deux dimensions politiques. L'établissement donne l'orientation et l'institution choisit le chemin. Dans un rapport très contextuel, les lois du médico-social, mais aussi les orientations épistémologiques que prennent les instances décisionnaires, vont de plus en plus dans un rapport de contrôle social, de surveillance des institutions. Les instances décisionnaires et gestionnaires des comptes (MDPH, CDAPH, ARS, Conseil Départemental, etc.) ont mis en place des mesures de justification des budgets alloués aux institutions (Plan Séraphin-PH, CPOM, etc.).

⁹ Pathologie issue des blessures psychique interne lié pendant l'enfance, au trauma survenu durant l'enfant. Cela peut engendre des TSA, de la schizophrénie, trouble dissociatif, etc...

Le mot « instituer » vient du latin *instituere* et signifie fonder, mettre sur pied, établir, être debout. Le mot « institution », quant à lui, vient du VII^{ème} siècle et signifie : la disposition, l'arrangement, la méthode. Il désigne ce qui est établi par les hommes et non par la nature, ce qui est de l'ordre de la construction sociale. Ainsi, il désigne l'ensemble des structures fondamentales de l'organisation sociale (Robin, 2013). Maurice Merleau-Ponty a travaillé sur ce thème de l'institution entre 1954 et 1955, durant les cours qu'il donnait au Collège de France. Pour lui, ce concept possède deux logiques polysémiques. D'une part il y a l'instituant, et d'autre part l'institué, puis Cornelius Castoriadis reprend cette vision, et met en jeu la tension entre ces deux réalités. D'un côté le mouvement fondateur, l'instituant. De l'autre côté, l'institué, qui est figé, cristallisé.

« Une institution serait ainsi la somme des individus et des moyens matériels qui sont les leurs (analyse qui n'est pas sans rappeler une lecture marxiste), y compris les matériaux (au sens matériel du terme) qu'ils doivent façonner ou transformer. [...] ce qui rappelle la définition qu'en donne la psychothérapie institutionnelle : est institution tout système de médiatisation, atelier (standard, équitation, groupe de lecture, etc.) ou réunion, instance décisionnelle ou de parole. » (Rozier, 2014).

Ainsi, les établissements du médico-social accueillant des enfants en situation de handicap ont pris le terme d'institution, étant donné qu'il est le résultat de l'élaboration des analystes que sont les professionnels de l'éducation spécialisée. Ce terme d'institution fait sens dans le travail d'élaboration d'une pensée collective qui met en jeu des échanges transférentiels, des échanges théoriques (Hochmann, 1984) et la construction d'un dispositif inclusif.

C. Ossature et mise en mouvement de l'institution pensée pour les enfants accueillis

Pour entrer dans l'étude du concept d'institution, J-B Pauret (2014), opte pour aller du côté étymologique de l'institution. *Stauros* (du grec), lui-même tiré de *sta* (indo-européen) signifie le pilier, le mât à partir duquel se bâtit la maison, le bâtiment, l'édifice.

L'auteur introduit les 7 piliers fondateurs de l'institution, nécessaires pour construire la bâtisse qui sera le lieu de l'existence, de la vie, de la rencontre. Ainsi, l'auteur vient du côté de la cristallisation d'un point de vue symbolique, de ce qui doit être institué, du squelette de

l'institution. A l'inverse, Aida Vasquez et Fernand Oury (1971) viennent offrir des petites institutions pratiques (dans le champ de la pédagogie) qui permettent le mouvement du squelette symbolique proposé par Paturet. Ces deux auteurs ont proposé l'élaboration d'un modèle, l'un ancré dans un rapport théorique et l'autre dans un rapport pratique. J'aimerais donc, dans cette partie, articuler ces deux œuvres afin de cerner le concept d'institution.

1^{er} Pilier : Le contrôle de la violence

La fonction totémique de l'institution prend une forme symbolique de point fixe pour l'humanité. Ce point est utilisé comme référence, afin de stopper la jouissance de l'être et entrer en société. Cette fonction a pour ambition de refouler le tumulte inhérent de l'être humain. C'est par le refoulement des pulsions archaïques que l'être humain peut sortir de la toute-jouissance et entrer en société. L'institution est garante de la fonction totémique. Elle a le monopole de la violence car elle est juge des comportements acceptables ou non. C'est, d'une certaine manière, la notion de Loi symbolique présentée par les concepts psychanalytiques nécessaires pour le contrat social.

Dans la PI, le conseil est un outil d'expression individuelle dans le collectif. Il vient remettre en jeu le fonctionnement du groupe-classe et donc faire institution. Il tend à reprendre symboliquement les conflits, les interrogations, l'expression au sens large de l'élève. Les élèves peuvent exprimer leur individualité et l'engager dans le groupe-classe dans cet espace institutionnel. C'est un moment de langage, où le sujet peut sortir de son rôle, de sa responsabilité et être lui pour laisser parler son individualité¹⁰. Néanmoins, il faut garder en tête que ce genre d'espace de transformation de son environnement demande une connaissance de celui-ci au préalable. Comment parler et transformer ce qui nous entoure si on ne peut pas comprendre les différents éléments qui constituent notre environnement. Ainsi la notion de transparence est très importante pour pouvoir instaurer cette institution. Cet espace a besoin d'une ritualisation très forte et de rôles définis qui vont faire ordre de loi, de cadre. Sans cela, il n'y aurait que l'affect : le cadre prend ce rôle de « garde-fou » et va permettre de recentrer la

¹⁰ Cette notion rejoint le concept de constellation transférentiel de Pierre Delion, ce concept met en avant l'importance de principes pour permettre le concept de constellation transférentielle. L'un des principes qui se retrouve dans la PI est la hiérarchie subjectival. Celui-ci exprime l'importance d'espace de parole transversale où chacun à un droit de parole et une importance.

parole. Ces rôles (Vasquez, Oury 1971) sont tenus par des élèves et le maître est au même niveau que ces derniers, même s'il a une fonction en plus, qui est celle de garantir le cadre. Le conseil est le cerveau du groupe classe, car il permet de faire vivre l'institution, de l'analyser et de la transformer, de permettre à chacun de s'exprimer ; c'est aussi l'œil, car ces moments permettent de faire remonter des actions qui ne se voient pas, « *car l'essentiel est visible avec le cœur* », (St Exupéry, 1943) et c'est aussi une sorte d'expurgatoire, car il permet à chacun de mettre en jeu ses propres affects afin de les laisser dans cet espace veillant et mieux se remettre s'asseoir dans l'apprentissage. L'importance du conseil est la gestion des différents tumultes, des différents conflits, des différents transferts. Ce sont les enfants qui vont stopper la jouissance par l'effet de groupe et la création de la norme pour le groupe-classe. C'est la question de l'altérité. Toute décision prise lors du conseil est notée ; ainsi le cahier est un outil de soutien à l'institution, un outil de référence, une forme de tiers. Le résultat figé s'inscrit dans le cahier et ce dernier va prendre une forme symbolique étant donné qu'un travail d'élaboration collective s'est déroulé dans l'espace du conseil. Cette élaboration a permis de mettre en jeu la pensée collective en confrontant le réel et l'imaginaire subjectif des élèves (Cabbasut, 2017). Le conseil a pour but de garantir le fonctionnement de la classe et d'éduquer les enfants à la société. Le conseil a un rôle thérapeutique, il prend soin de l'individu par le fonctionnement. Ainsi le fonctionnement du dispositif tend à mettre en place une fonction soignante dans laquelle chaque individu peut s'engager.

Dans un contexte d'IME, ce premier pilier fait appel à la reconnaissance de la singularité de chaque enfant, à travers de la reconnaissance de la parole et des représentations du monde de l'enfant. Ainsi, il s'avère nécessaire de proposer des espaces où il est acceptable d'exprimer ses sentiments négatifs - car il est ici question du contrôle de la violence, sentiments qui peuvent être ressentis de manière singulière pour chaque enfant envers ses pairs. Cet espace d'expression peut être un outil institutionnel symbolique qui permet de protéger les enfants des violences qu'ils perçoivent, quelle que soit leur construction psychique.

2^{ème} Pilier : La construction de fictions

Cette construction, communément appelée « projet », permet au sujet pensant de sortir de l'immuable, donc de sortir des déterminismes internes et externes, naturels et sociaux. L'institution doit être garante et porteuse de projets communs, collectifs et individuels, afin que

l'avenir soit toujours ouvert. La construction d'une fiction collective est un processus d'élaboration collective où chacun peut exprimer sa subjectivité. Dans un autre sens, la notion de fiction peut s'inscrire du côté de l'histoire commune. Et cette histoire commune s'inscrit de manière individuelle et collective dans l'entretien de cette bulle symbolique que représente l'institution. Pour continuer d'exister, il faut créer du mouvement de manière à ne pas faire éclater cette bulle.

Pour la PI, la correspondance et le journal participent à la construction de fictions. Le travail de coopération va permettre cette création de fiction commune. Le journal représente un ouvrage de quelques pages, il est représentatif de la vie du groupe-classe. C'est un outil qui permet à chaque enfant de s'exprimer sur un sujet qui lui est propre au travers de la rédaction d'un article qui sera proposé au groupe-classe, sera élu par les membres de la classe et par les normes. Le maître/l'éducateur n'apporte pas sa norme, seul le groupe-classe peut le faire. Pour résumer : partir de soi, pour créer individuellement, puis offrir sa création au groupe qui représente la norme et qui jugera collectivement si l'article sera présent dans le journal. Si l'article est choisi, il sera porté collectivement par tout le groupe-classe et sera représentatif de la fiction collective de la classe.

Le modèle proposé par la PI peut permettre à chaque élève de s'inscrire à un moment dans la construction de la fiction collective et donc d'exister dans la vie du groupe. Ainsi, pour des enfants porteurs de troubles psychiques - qui peuvent être indisponibles à certains moments et ressentir une forme de persécution de l'activisme éducatif (Granschamps, 2016), une logique d'inscription dans le processus de création pourrait permettre à ces enfants d'exister à leur manière dans le collectif et apaiser leur sentiment de persécution.

3^{ème} pilier : La garantie de la morale, des lois et du droit

Le terme de morale est travaillé dans la dualité de l'*éthos* et de l'*éthos*. Le premier signifie le caractère inhérent à l'homme et l'engagement dans le choix de sa destinée. C'est la question de l'être qui peut agir sur son destin et qui n'est pas le jouet des dieux. Le second signifie l'*habitus* (Bourdieu, 1980), c'est-à-dire les habitudes sociales, les traditions du vivre en commun. Ce sont aussi les règles qui sont transmises sans être écrites, sans être codifiées dans la loi. Dans cette rencontre, l'institution a pour rôle de réguler les enjeux de pouvoir et les aliénations qui peuvent s'y installer. Ainsi, l'auteur insiste sur l'importance des contre-pouvoirs

au sein de l'institution, notamment un contre-pouvoir représentant des personnes concernées et des travailleurs de proximité. Les lois de 2002-2 et de 2005 mettent en œuvre l'obligation de contre-pouvoir et des garde-fous de l'aliénation (CVS, projet personnalisé, etc.). Pour la PI, c'est encore au travers du conseil que ce pilier va prendre mouvement.

4^{ème} pilier : L'élaborations de rites et de rituel

L'organisation du temps au travers des rites et des rituels permet de structurer les appartenances et maintenir l'organisation, notamment par les découpages symboliques. Cela peut aussi permettre à l'individu de se responsabiliser dans les différents temps, lieux ritualisés, afin de soutenir la transmission, la transformation, l'élaborations des valeurs communes.

Deux différents temps symboliques : le temps cyclique et le temps historique. Ces deux concepts du temps, sont soutenant pour la mémoire commune. Le premier, le temps cyclique, symbolise les temps qui se répètent à l'identique, où tout est perpétuellement répété. Le second, le temps historique, symbolise l'évènement unique, qui marque la rupture et qui n'est pas réversible. La vie collective est un équilibre entre ces deux temps, entre ce qui doit être de l'ordre de la répétition et ce qui doit être de l'ordre de l'évènement, pour marquer l'équilibre entre la pulsion de vie et la pulsion de mort ; afin d'être vivant. Marquer l'évènement pour être touché par l'émotion, pour ne pas être trop rigide, ne pas passer à côté de sa vie, pour la rencontre. Pour la PI, la grille¹¹, les lieux de paroles (tels que le « Quoi de Neuf ») et les enquêtes, vont participer aux temps cyclique et historique.

La PI utilise aussi les notions de ritualisation et de responsabilité pour soutenir le mouvement, l'énergie, dans un cadre clair et rassurant pour l'enfant. Chaque enfant peut ainsi se projeter et être acteur. Cela peut permettre à certains enfants de sortir de l'angoisse de l'inconnu et de devenir acteurs, initiateurs du déroulement de la classe. Cette ritualisation se construit au travers de découpages symboliques, les espaces, sur 3 niveaux notamment :

- L'espace pour soi (à sa table, dans la créativité)
- L'espace des responsabilités (celui qui va aider les plus petits pour écrire, pour lire)

¹¹ La grille est un outil de références pour les élèves dans la PI et pour les soignants/soignés pour la Psychothérapie Institutionnelles. Mise au point par Félix Guattari dans la clinique de Laborde, cet outil tend à permettre aux personnes de donner une visibilité des nécessités du fonctionnement de l'établissement. C'est à la fois un outil d'inscription dans le collectif mais aussi de référence du fonctionnement. La grille retranscrit les différents temps de la journée et de la semaine. Cet outil est modifiable pendant et par le conseil.

- L'espace collectif (lors de la finalité des constructions collectives, conseils, etc.)

Fernand Oury insiste sur l'importance de l'organisation de l'espace pour permettre la structuration d'un monde ordonné, cohérent et sécurisant. Cette construction qui fait état de « microcosme » d'après l'auteur, doit absolument venir des acteurs concernés, et non pas de l'extérieur.

Ainsi les IME sont des lieux où les rites et les rituels ont une grande importance, autant pour les enfants que pour les professionnels (Kecskeméti, 2003). Tout d'abord, pour des enfants porteurs de grandes angoisses, l'organisation spatio-temporelle peut être un soutien à la désharmonie de la pensée. Au travers de l'instauration d'habitudes et de processus stables, prévisibles et répétitifs, il est plus facile de repousser et d'appivoiser les menaces perçues par l'enfant et ainsi proposer un dispositif dans lequel l'enfant et l'adulte seront disponibles. L'instauration de rituel peut permettre la mise à disposition du professionnel pour accueillir les angoisses de l'enfant.

5^{ème} pilier : La construction et le maintien des identités.

Les identités engagées dans le dispositif permettent, au travers de la rencontre et de la parole, de construire des intérêts communs mais aussi des différences. Les identités font tenir les institutions par l'identification de l'individu au groupe, L'auteur explique au travers d'un concept freudien, qu'un ennemi qui va prendre la place de bouc émissaire, permet lui aussi le déploiement d'un esprit communautaire par le partage d'un sentiment de haine. Ce pilier aborde la question de l'étayage psychique identitaire nécessaire (Vial, 2006) pour l'accompagnement de la personne et aborde la question du stigmaté porté sur une personne, une fonction, un poste à l'intérieur même des établissements. Cela va permettre la création de lien entre les individus face à un ennemi commun.

Pour la PI, différents espaces de travail en groupe ou individuels, créent le mouvement qui permet de sortir et de casser les rôles de bouc émissaire. Les métiers et des ceintures viennent travailler cette mise en mouvement de l'identification. Les ceintures permettent à l'enfant lui-même, mais aussi au groupe, d'identifier l'enfant dans son développement, dans ses capacités. Les ceintures de travail marquent l'évolution : les enfants voient les ceintures et peuvent par eux-mêmes chercher les autres pour travailler ensemble. Ainsi cela vient travailler

un double enjeu : identifier soi et identifier l'autre. L'importance de donner des rôles et des statuts dans la classe, pour interpréter les différents rôles (Goffman, 1974) mais aussi les différents espaces de travail, peut aussi permettre d'évoluer dans différents environnements dans la classe et donc venir travailler la question des identités. L'identification (Vial, 2006), est le premier pas du concept d'accompagnement qui sera développé plus loin.

Cet ennemi commun peut être un enfant du groupe qui pose un problème, celui qui occupe toute la place et qui va faire douter les éducateurs de leur valeur (Granschamps, 2013). L'enfant psychotique peut facilement prendre cette place de bouc émissaire car il vient déranger l'autre dans son entrée en relation. L'enfant va mettre en jeu des processus transférentiels de défense face aux persécutions qu'il ressent et va les poser sur le professionnel. Ce dernier peut, quant à lui, mettre en jeu un contre-transfert dans la relation et ainsi figer l'enfant dans l'affect du professionnel (Hochmann, 2014). La parole et l'expression de l'affect du professionnel, dans un espace d'élaboration clinique, peut permettre la mise en mouvement et la reconstitution de l'identité de l'enfant par l'expression des différents regards des professionnels sur l'enfant.

6^{ème} pilier : La structure psychique inconsciente.

L'institution n'est pas qu'une formation sociale et culturelle, elle est traversée par des mécanismes psychiques inconscients (tels que les relations transférentielles), portés par les différents types de structures physiques (névrotique, psychotique, perverse). Elle peut aussi être mue par des mécanismes de défense inconscients (tels que le déni, la sublimation, l'évitement du conflit etc.). Pour éviter la cristallisation de ces mécanismes psychiques inconscients, il est important de maintenir un renouvellement des forces vives de la communauté. Ainsi, la prise de recul peut émerger par la parole et l'échange des expériences des professionnels.

Pour la PI, la monographie¹² est un outil qui met en mouvement ce pilier. Celle-ci permet de prendre de la hauteur dans les enjeux d'identification entre éducateur et élève. La rencontre entre la pédagogie et la psychologie tend à être attentive à cette notion d'identité. Ainsi, l'élaboration de différents espaces dans la classe, mais aussi la prise de recul des professionnels

¹² La monographie est un travail d'écriture de l'éducateur/enseignant qui a pour objectif de rendre compte de l'évolution de l'enfant dans le groupe classe en lien avec les attentes de l'Etat (programme scolaire), la place de l'enfant dans le groupe vis-à-vis de ses pairs, du fonctionnement, etc.. Le tout est écrit au travers du regard de l'éducateur qui compose avec ses propres enjeux transférentiels.

au travers de la monographie, permettent de mettre en œuvre ce pilier. La monographie est un outil d'inscription pour l'éducateur qui permet d'un côté de déposer son expérience dans la relation transférentielle avec la personne, le groupe ; et d'un autre côté d'avoir des éléments d'évaluation pour le projet d'apprentissage de l'enfant. Aussi, les espaces d'échanges¹³ entre les pédagogues institutionnels permettent la mise en place de lieux de parole, où venir déposer ses expériences, telles que les formations, conférences et revues (Delion, 2022).

7^{ème} pilier : La reconnaissance de la place unique du chef.

Ce dernier pilier s'inscrit dans un contexte où l'institution est composée de personnes ayant des grandes angoisses, qui n'ont pas de contenance psychique, qui sont dans la toute jouissance, les pathologies dites archaïques (Ibid). La première fonction de l'unique chef permet de faire bouclier contre les « abysses » du manque d'idéal du moi¹⁴. C'est d'une certaine manière la question que la psychothérapie institutionnelle prend en compte dans sa pratique du concept transférentiel¹⁵.

Pour la PI, l'éducateur est garant du cadre, pourtant la place du chef, sa responsabilité peut être portée par chacun des enfants. Lors des conseils, lors des différents ateliers, etc. Ce rôle du chef unique n'est pas figé, il va et vient en fonction des différents espaces et peut revêtir différentes formes. Ce qui va tenir, ce qui va faire place de chef unique, ce sont les espaces de parole. Néanmoins, pour arriver à ces espaces, il faut peut-être réfléchir aux concepts de hiérarchie statutaire et subjective (Delion, 2022). Cette dernière fonction rejoint le concept Holding et de fonction phorique (Dellion, 2018). La fonction de bouclier n'est pas instituée par un seul individu mais par toute une constellation nécessaire pour prendre en compte la singularité de la personne et c'est aussi la notion de place d'exception, de point ombilical (Lebrun, 2008). Ce chef unique prendra la forme d'un tiers reconnu et institué par les individus

¹³ La revue institutions, les formations PI, les associations de la PI tel que l'association Labrique, etc...)

¹⁴ « C'est un modèle auquel le sujet cherche à se conformer, résultat de l'identification aux parents idéalisés. L'idéal du Moi est une instance qui accompagne le processus de socialisation, tout au long de la formation de la personnalité. C'est aussi le substitut de la toute-puissance de l'enfant (de "je peux tout" à "je voudrais tout pouvoir") pour la construction de son Moi. Le Moi se compare et se construit par rapport à un idéal, à une référence permettant au sujet de se dépasser. Cet idéal personnel se forme progressivement au cours de l'enfance par identification aux personnes proches (souvent les parents) aimées et admirées. Cette instance psychique est consécutive à l'identification œdipienne, et relève du symbolique »
http://psychiatriinfirmiere.free.fr/definition/instances/surmoi_ideal-du-moi.htm

¹⁵ Ce concept a été élaboré par Freud. Dans le courant psychanalytique et de psychothérapie institutionnelle, c'est un concept très important.

comme fonction instituante. Le projet d'établissement peut être l'une de ses représentations symboliques s'il est légitimé par la structure et ses membres.

Le concept d'institution dans le courant psychanalytique est donc le moyen et le résultat d'un travail de transformation interne à l'établissement dans une volonté inclusive, où chaque individu peut devenir sujet pensant pour le fonctionnement, celui va tendre à une visée subjectivante. Dans le cas contraire, on parlera d'institution comme vue dans le courant sociologique, c'est-à-dire plus dogmatique, normative pour l'individu, voir asilaire. Ce concept demande un engagement de la part de chaque individu dans le fonctionnement. Pour cela la responsabilité ne peut pas être seulement du côté de l'individu, c'est toute la structure qui doit être questionnée et qui doit mettre en place des moyens pour les individus d'élaborer ensemble le collectif. « ...Recouvre le terme tant utilisé d'institution(s) par lequel on désigne habituellement les instances que secrète la vie collective des humains » (Lebrun, 2008). La question de la vie collective est profondément liée au concept d'institution (Oury, Tosquelles, Guattari, etc.), et celui-ci peut être défini comme étant la production de la pensée collective (Cabbasut, 2017). C'est-à-dire que l'institution n'existe pas, s'il n'y a pas des espaces de réflexion de praxis (théorie-pratique). Cette production hétérotopique (Ibid) du collectif demande 3 conditions pour lancer la fabrique : la parole, le conflit et la pensée (Ibid). La parole, c'est une manière d'offrir sa propre subjectivité à l'Autre, c'est l'expression de sa propre réalité de terrain. Cette expression permet de mettre au travail la question du réel, de l'imaginaire et du symbolique présent dans la collectivité. La parole est issue de la pulsion de vie et demande un mouvement constant, dans différents espaces institutionnels, mais il ne faut pas oublier que la parole est aussi cadrée et légitimée par une structure (Delion, 2022, Cabbassut 2017). La parole tend à fonder et à faire tenir les murs de l'institution. Elle permet l'échange sur les ratages professionnels (Cabbasut, 2017) de ce métier impossible qu'est d'éduquer (Freud, 1937). Le conflit est un moteur de la parole, il la met en mouvement et tend à instaurer une fonction démocratique, une iségoria¹⁶ dans le dispositif institutionnel. Le conflit tend à permettre à l'individu de s'engager dans le discours au travers d'une valeur commune que représente le conflit (Ibid). Le conflit est un moyen pour l'individu de se réapproprier sa place de sujet dans un processus qui peut être violent pour la personne et réveiller des blessures narcissiques, ce qui va laisser la place pour la mise en place de mécanisme inconscient d'évitement. La pensée

¹⁶ Du Latin Iso qui signifié égalité et Gora qui signifie parler.

est la mise en tension conflictuelle de la parole. Le rôle de la direction est de maintenir cette tension afin de permettre le mouvement de parole et la création du collectif. La pensée collective, c'est l'institution. Ainsi le rôle des éducateurs est de produire de la pensée et ne pas se contenter de l'évidence (Karsz, 2009). Cet exercice de réflexion et d'élaboration partant de l'individu pour aller vers le collectif est l'outil principal des éducateurs. Dans l'état actuel des IME, est-ce que les éducateurs sont encore propriétaires de l'outil de production de la pensée ? Sont-ils encore les artisans de l'institution ?

L'institution prend une place de tiers et sa forme entière dans cette tension, entre l'ossature, instituée, et la mise en mouvement, instituante. L'institution est comme un microcosme rempli de normes et de pratiques qu'il est possible de transformer et réinventer. L'institution est le résultat d'une élaboration collective, c'est grâce à la parole qu'elle est fondée et maintenue. L'institution s'inscrit dans un mouvement de transformation constante et pour mettre en mouvement cette transformation, cette réadaptation constante, la parole sera le pilier central dans la pratique institutionnelle. La parole vient mettre en jeu l'intersubjectivité nécessaire pour déployer l'esprit collectif et lutter contre l'aliénation sociale par la création de l'institution.

D. L'institution accueillante pour différentes altérités

Les différents piliers exprimés ci-dessus sont peuvent être assimilés à des points cardinaux (Karsz, 2009) pour réfléchir l'accueil des personnes ayant des troubles psychiques. Il faut revenir sur l'intérêt d'instituer certains piliers pour permettre à la personne empêchée d'éveiller le désir de s'engager dans la conquête de sa propre subjectivité. Ce processus de subjectivation passe d'abord par la reconnaissance de la singularité de la personne. Dans les IME, toute la difficulté est de maintenir cette reconnaissance au travers de l'écoute de la singularité dans un groupe hétérogène.

L'introduction du terme de troubles psychique dans l'OMS et dans la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, marque l'ouverture des IME aux enfants porteurs de troubles psychique qui étaient avant accompagnés dans le secteur sanitaire (Grandchamps, 2016). Ainsi, les IME se voient accueillir des enfants de plus en plus hétérogènes allant de l'enfant déficitaire cognitif moyen à profond, à l'enfant porteur de troubles autistiques, à l'enfant porteur de

troubles du comportement et à l'enfant porteur de troubles psychiques. Et tous ont leurs particularités, leurs singularités et mettent en jeu des processus différents.

L'enfant autiste aura peut-être besoin d'être rassuré dans son rapport au monde, afin de réduire les effets de sidération et les conduites délétères. L'enfant ayant une déficience mentale aura peut-être besoin d'être stimulé, afin de créer des situations d'expérience et donc lui permettre de construire son savoir. L'enfant porteur de troubles du comportement aura peut-être besoin d'être contenu de manière psychique, afin de travailler les projections qu'il met en actes. L'enfant psychotique aura peut-être besoin de cohérence, afin de recentrer sa pensée au travers de la pensée des personnes qui l'entourent. Pour l'enfant psychotique, l'autre est une menace ; il est donc important de ne pas le confronter à l'objet qui le terrifie et de mettre en place un environnement disponible pour l'accueillir lui et sa représentation du monde (Ibid). L'enfant psychotique peut placer le professionnel du côté du persécutant, notamment par la volonté de ces structures à proposer à chaque instant des activités. La difficulté dans l'accompagnement d'enfants psychotiques est de ne pas tomber dans le processus d'identification projective (Delion, Hochmann), de trouver les moments de disponibilités de l'enfant et de permettre aux professionnels de sortir d'une logique de productivité, d'activisme éducatif (Grandchamps, 2013). Ainsi l'institution doit construire, co-construire avec les professionnels, une institution accueillante pour l'enfant, protectrice pour l'enfant et le professionnel. D'une certaine manière, l'institution doit permettre de sortir de l'asilaire et de maintenir un filet de protection (Hochmann, 1984). Pour cela, il est nécessaire de créer des espaces de parole pour permettre aux professionnels de questionner leur pratique, de lutter contre les processus de destruction de la pensée et de créer des modèles de dispositif d'accompagnement.

III. La parole au service de l'accompagnement

J'aimerais travailler la question de la parole car je pense que ce concept est la clef. Dans la cité grecque, celui qui a le droit de parole est un citoyen de la cité, ce citoyen a comme devoir de participer aux décisions prises pour le fonctionnement de la cité. La notion de cité (Fontaine, 2016) met en avant la prise en compte de chaque membre, dans sa propre diversité, afin de construire un vivre ensemble. Dans cette vision de la cité, de la société, personne ne peut être exclu ou discriminé par sa différence. La diversité est considérée comme une richesse, elle est de faite inclusive par son idéologie et engage la subjectivité du sujet. Au travers de cette réflexion, la notion de parole entre en jeu. Avant toute chose, je pense qu'il faut revenir aux fondements de la parole. L'enfant naît dans une société, dans une culture qui lui est présentée par la parole. « Enfant » vient du mot latin *infans* composé lui-même de *in* (négation) et *fari* (verbe qui signifie « parler »). Etymologiquement, *infans* en latin, c'est l'« être humain qui ne parle pas encore ». L'enfant, dès son arrivée dans le monde, est pris dans cet ouragan de mots, de signifiants et de signifiés. Tout d'abord, il crie pour se faire comprendre, et la mère « assez bonne » (Delion, 2017) va plus ou moins répondre à ses premières communications. Puis l'enfant va de plus en plus venir du côté de la parole par l'expérimentation. La parole va lui permettre de créer son individualisme pour exister dans le monde, pour s'émanciper, pour répondre à ses désirs, pour expérimenter et pour construire son savoir. C'est par le langage que l'enfant va s'inscrire dans la société, dans l'intersubjectivité et sa subjectivité propre. Mais l'enfant qui ne part de rien a besoin d'être porté par son environnement pour développer sa structure psychique et cognitive (Delion, 2017). Ainsi, dans la construction de l'individu, de l'être sujet, la parole prend une place très importante. Mais que se passe-t-il si l'être ne parle pas ? Le courant psychanalytique explique que c'est à ce moment que les émotions peuvent se figer. Le stigmate porté sur l'individu peut être l'un des éléments qui va figer le processus de

parole de la personne stigmatisée. Ainsi, le brouhaha des conversations laisse place aux silences autoritaires qui permettent aux ouragans dévastateurs appelés « troubles »¹⁷, de mettre à mal le cadre de l'établissement.

C'est dans ces moments que les dispositifs asilaires surgissent, quand il n'y a plus de pensée et que l'engagement affectif et la dépense émotionnelle des professionnels diminuent. Quand il n'y a plus de mouvement transversal, quand les activités s'isolent et que l'importance s'articule autour des rituels et non pas du mouvement (Hochmann, 1984). Bien que la pensée soit l'outil premier des éducateurs (Cabbasut, 2017), de nombreux processus peuvent mettre à mal l'élaboration de la pensée collective. Ainsi, l'institution doit en être garante pour protéger à la fois les enfants accueillis et les professionnels qui y travaillent afin de permettre la disponibilité des professionnels à prendre soin et ainsi faire ordre de tiers dans la relation éducative. L'institution doit aussi permettre la pratique d'une pédagogie du symbolique (Hochmann, 2004), afin de permettre à l'enfant ayant des troubles psychiques d'acquérir la symbolisation du langage, au travers d'une organisation articulée et de la mise en récit de la rencontre, donc de l'identité de l'enfant. L'institution fait ordre de métaphore de l'appareil psychique dans une volonté de soin.

C'est au travers du portage institutionnel (Delion, 2017) que la parole va pouvoir circuler afin de transformer la pratique. Le courant de parole peut avoir différents enjeux : faire exister l'enfant dans le fonctionnement, mettre au travail des enjeux inconscients figés et s'informer sur le parcours de l'enfant pour mieux l'accompagner dans son intégralité et respecter son historicité (Lebrun, 2017). La parole peut être un outil pour la pratique d'accompagnement au travers de différentes intentions. La première se pose du côté de l'aspect transmissif : des événements de l'institution, c'est-à-dire des déroulements des événements passés mais aussi transmissif dans un rapport culturel à l'institution. Ensuite, la parole peut se poser comme outil d'expression de ses émotions et ressentis dans la relation éducative. Puis la parole peut s'installer du côté sémaphorique (Dellion, 2018), c'est-à-dire dans sa dimension à

¹⁷ Trouble : twer, « tournoyer » ; turbê, « tumulte » en grec ; turbo, en latin désigne un objet animé d'un mouvement rapide et circulaire ; trua, l'« écume » ; tourbillon, « turbulent ». La question du trouble est abordée par Pierre Delion dans l'introduction « la constellation transférentielle ». L'auteur exprime que la notion de névrose a été écartée par le concept de trouble guidé par la classification internationale du DSM V. Cette notion de trouble amènerait le désinvestissement en tant que qu'acteur vers le chemin de sa recherche subjective. Ainsi l'orientation du soin se tournerait vers une médicalisation plutôt qu'un accompagnement psychothérapeutique.

recueillir la parole (verbale ou non) de la personne accompagnée et de la porter institutionnellement. La question du courant de parole aurait peut-être besoin d'être travaillée à différents niveaux pour comprendre le mécanisme institutionnel. Un premier niveau de courant de parole se trouverait du côté des acteurs gravitant autour de la prise en charge de l'enfant. Des espaces d'écoute des acteurs tels que les parents, les professeurs en école inclusive, les entraîneurs de sport, les thérapeutes et l'éducateur référent. L'institution doit penser un espace d'échange entre les professionnels pour transformer la pratique en lien avec la quotidienneté de l'établissement. Ce temps pourrait permettre de travailler les enjeux inconscients dans la relation éducative, pédagogique et thérapeutique et remettre en récit l'enfant et sa pensée. Il faut savoir qu'aucun moment d'échange de parole entre professionnels n'est demandé dans les lois régissant le travail social, ces temps vont être institués dans le projet d'établissement. Le second niveau de courant de parole se trouverait du côté des personnes accompagnées. Il peut prendre différentes formes, allant d'espaces collectifs aux espaces individuels. Ce niveau vient toucher du doigt la méthode de la Pédagogie Institutionnelle, et notamment les Conseils. Enfin le troisième niveau de courant de parole qui va se greffer à l'institution comme contre-pouvoir décisionnaire, tel que le Conseil à la Vie sociale, les syndicats professionnels, le Club thérapeutique, etc. Ce dernier est notamment présent dans la psychothérapie institutionnelle et se place comme trépied afin de ne pas être dans des institutions totalitaires¹⁸. Afin de parler de ces trois niveaux du courant de parole, il est important de parler de la notion d'accompagnement, qui est l'origine de cette volonté d'expression et d'échange de la pratique.

De racine latine, « accompagner » c'est : *ad-* (« mouvement ») *cum pane* (« avec pain »), c'est-à-dire « celui qui mange le pain avec ». Ce qui sous-entend une forme d'égalité dans la relation d'accompagnement. De mon point de vue, en lien avec ma pratique professionnelle, accompagner c'est guider, sans influencer et en gardant une distance qui laisse la place à l'Autre, vers leur individualisme, vers leur propre subjectivité (Paul, 2022). L'accompagnement est une posture éthique qui tend à accepter leur singularité, partager la mienne et ne jamais nuire à l'autre. C'est permettre à la personne accompagnée de faire sa propre expérience et de

¹⁸ Le concept d'institution totalitaire est développé par Erving Goffman lors de son étude sur les institutions (prisons, hôpitaux, casernes, foyers pour indigents, monastères) dans le courant de l'interactionnisme symbolique. Ce sont des lieux d'accueils imposés qui modèlent et façonnent l'identité de l'individu grâce à un environnement hostile et déshumanisant, dont les normes et les règles sont convenues par ceux qui détiennent l'autorité.

rencontrer l'altérité de l'autre dans un environnement soignant. C'est construire ensemble avec le collectif. Cette contenance (Delion, 2018) est nécessaire pour certains êtres dévorés par les angoisses, afin d'oser aller vers l'expérimentation. C'est les soutenir et les guider vers leurs choix. C'est leur permettre d'être en situation de bien-être en leur proposant des activités pédagogiques, thérapeutiques et éducatives adaptées à leurs caractéristiques et leurs désirs dans l'accompagnement proposé en IME. C'est aussi aller vers un axe de travail en équipe pour créer ensemble un cadre rassurant pour le jeune, dans lequel il pourra s'épanouir dans un suivi adapté à ses caractéristiques. « *L'accompagnement en un espace d'oppositions et de contradictions, d'ambiguïtés et d'ambivalences qui placent les professionnels qui l'exercent '' sous tension''* » (Paul, 2012).

Ainsi l'un des enjeux de l'accompagnement est de réajuster son attitude éducative aux changements de l'être en construction ; et échanger avec l'équipe pluridisciplinaire pour adapter les interventions, en écoutant les personnes concernées, en créant des espaces d'échange. Le concept d'accompagnement n'a pas de bonne pratique prédéfinie (Ibid), c'est au travers de la rencontre de l'autre et des projections de chaque professionnel que le collectif peut répondre de manière éthique à l'appel de l'autre dans une forme de mouvement. Ce mouvement s'inscrit dans une démarche réflexive et critique qui tend à sortir d'un système de domination et de violence. Accompagner, c'est aussi laisser la liberté d'expérimenter, d'élaborer, de communiquer, de rire, de rêver, de prendre des risques, etc., tout en rappelant les plaisirs que cela engendre mais aussi la nécessité de respecter le cadre. L'accompagnement peut ainsi tendre à deux visées : une première direction vers la question de lien social où l'individu est contenu dans le tissage de l'existence, et une deuxième visée vers une dynamisation de projet dans une volonté constructive.

Le concept d'accompagnement peut être vu sous le chapeau de l'étayage (Vial, 2006), dans le sens où la pratique auprès d'enfants tend à permettre de développer la construction cognitive et psychique du sujet, au travers du langage et de l'identification/différentiation. Ce principe rejoint le concept de subjectivation du sujet. Or ce processus peut prendre plusieurs chemins. L'un sera de l'ordre du guidage et l'autre du côté de l'accompagnement. Les deux notions prennent en compte le concept de tiers mais chacun met en place une posture différente vis-à-vis de son utilisation.

Dans le guidage, le rapport au tiers va être une évidence à laquelle se plier, dont l'éducateur aura une vision globale du dispositif et où l'apprenant n'aura pas de prise sur l'objet tiers. Dans l'accompagnement, le tiers joue un rôle de régulateur qui entraîne l'accompagné et l'accompagnant à revoir leurs stratégies ; l'objet tiers est partagé et transparent entre les deux parties. Le guidage oriente, balise et aplanit les situations d'apprentissages, dans lesquelles l'éducateur prend une posture de sachant car il doit transmettre des signes stricts. L'accompagnement, quant à lui, tend à émanciper le sujet au travers de situations d'apprentissages où il va lui-même élaborer ses chemins, où l'éducateur prend une place de co-errance avec la personne accompagnée. Pour penser cette vision de l'accompagnement, je pense que la question de l'institution est importante. C'est la question du tiers qui va médier le processus d'étayage, dont la mise en tension entre ce qui est institué et instituant va permettre le réajustement de l'environnement et des projections à la singularité du sujet-groupe. Ainsi, l'institution a pour objectif de soutenir le processus d'étayage au travers de temps d'échange entre les différents acteurs de l'institution, pour porter ce tiers nécessaire au processus d'étayage. Pour à nouveau faire circuler la parole, il faut créer le mouvement d'écoute et peut-être savoir désobéir aux normes établies dans notre société néo-libérale : celle du stigmaté posé sur le handicap, celle de la double aliénation portée par les acteurs de l'accompagnement dans les institutions, celles des non-dits. Comment construire un tiers symbolique qui porte (Dellion, 2018) la personne accompagnée dans sa singularité et dans son émancipation ? Peut-être que c'est au travers des espaces de parole, de conflit et de pensée (Cabassut, 2017) que les échanges de pratiques entre les différents acteurs de l'accompagnement vont permettre cette élaboration du collectif.

A. Du côté des professionnels

Ce premier niveau de parole se positionne du côté professionnel. La loi de 2002-2 n'impose pas la mise en place de ces temps d'échange entre professionnels. C'est dans le projet d'établissement, donc du côté de ce qui est institué que ses temps vont être pensés. Ces temps vont être très différents selon le courant que l'institution aura choisi d'utiliser comme soutien à la pratique des professionnels, souvent réfléchi en lien avec les orientations scientifiques vis-à-vis des particularités du public admis dans l'établissement. Ce courant peut se tourner vers

l'approche psychanalytique (psychologie clinique), systémique (socio-constructivisme), comportementaliste (neuro-développementale) ou le courant intégratif (historico-socio-constructiviste). Actuellement, ce sont les méthodes comportementales qui ont pris les devants, suite au mouvement parental présent notamment en France et l'apport en neurosciences. Le rapport à la parole n'a pas la même importance selon le courant de pensée utilisé. Ce courant va avoir une grande importance pour l'histoire institutionnelle, car il va guider les pratiques de tous les professionnels présents. Le choix de courant porteur de valeurs et de norme, influence la visée collective. Celle-ci peut s'inscrire dans une visée normative ou dans une visée subjectivante. Ainsi, le courant choisi peut permettre de faire institution ou non, il peut permettre des espaces d'échanges de pratique pour la transformer, ou non. Pierre Delion propose trois impératifs (Delion, 2022) pour faire circuler la parole, afin de permettre les transformations de pratiques. Le premier c'est la régularité de temps d'échange entre professionnels pour venir raconter les ratages, les rencontres, les expériences vécues et traversées avec la personne accompagnée. Selon le courant utilisé par l'institution, ces temps d'échange peuvent prendre plus ou moins une place et une forme différentes. Dans une visée normative, la transmission est sur un rapport au savoir légitime, basé sur le savoir formel et la place statutaire. La visée subjectivante peut, quant à elle, reconnaître la personne comme étant experte de sa situation dans un rapport éthique, et permettre l'élaboration de savoir informel légitime.

Le deuxième impératif serait l'importance d'un équilibre entre une hiérarchie statutaire et une hiérarchie subjectivale. L'auteur reprend ce principe du concept de statut, rôle et fonction de Jean Oury. « *Pour ne pas s'endormir, il a une petite gymnastique à pratiquer tous les matins, comme le pianiste fait ses gammes. Cette gymnastique, c'est de dissocier le statut, le rôle et la fonction. Prenons l'exemple du cuisinier dans un hôpital. Son statut, c'est d'être cuisinier. Sa fonction, c'est de faire la cuisine. Mais quel est son rôle ? C'est celui que le malade va lui donner. C'est parfois inattendu. Il arrive qu'un pensionnaire raconte sa vie au cuisinier, alors qu'il ne dit rien à son médecin. C'est donc très important de ne pas enfermer le cuisinier dans son statut de cuisinier et de ne pas fermer la porte de la cuisine aux malades.* » Jean Oury (Maurot, 2014).

C'est l'importance d'interpréter son rôle au quotidien dans le fonctionnement, mais aussi de permettre de casser cette rigidité de place, de rôle et de fonction¹⁹ dans le quotidien pour permettre le processus d'identification au sein des réunions cliniques, pour permettre l'expression de soi dans la relation, afin de travailler les questions transférentielles. La hiérarchie statutaire est celle que nous connaissons dans notre société patriarcale néo-libérale, celle-ci vient toucher la notion de responsabilité affiliée à l'état : c'est la question du statut, de la fiche de poste, de la place du cadre de santé. Cette hiérarchie permet de marquer les rôles afin de répondre au fonctionnement, dans un rapport plus proche des attentes de l'établissement. La cheffe de service va avoir d'autres responsabilités dans le fonctionnement que l'éducatrice. Le niveau de responsabilité ne va pas être le même dans le fonctionnement et les rôles doivent être clairs pour ne pas faire dérailler l'institution, autrement dit le pilier institutionnel du chef unique mis en avant plus haut dans l'argumentaire. La hiérarchie subjective, c'est-à-dire celle qui sort d'une hiérarchie verticale basée sur le statut (hiérarchie statutaire) pour aller vers une hiérarchie horizontale. C'est la notion que Jean Oury a travaillée sur le rôle, la fonction et le statut. Dans son développement, il exprime l'importance d'accepter que la personne accompagnée ait cette liberté de donner le rôle qu'elle souhaite à l'interlocuteur en face d'elle, qu'on ne peut pas le lui imposer, notamment dans la question des personnalités archaïques, où les transferts peuvent vite se figer et mettre en jeu des sentiments négatifs vis-à-vis de l'enfant porteur de troubles psychiques. Ce mouvement de reconnaissance de l'autre hors de son rôle peut permettre de soutenir l'expression de chacun et permettre le non-jugement de valeur sur le récit de l'autre (son récit de vie, sa réalité, son inscription dans le réel) et aussi de partager la notion de responsabilité dans diverses dimensions. Cela peut donc permettre aux professionnels de prendre en compte la personne dans son entièreté, et non selon le prisme d'un individu ou normatif de la société.

Le troisième impératif, c'est l'importance que les paroles exprimées ne sortent pas de ces espaces. Afin de garantir un espace d'engagement pour le professionnel. Ces trois impératifs, font émerger un espace de réflexion qui peut permettre de travailler les enjeux inconscients présents dans l'institution. Les enjeux de transferts et de doubles aliénations peuvent, parfois sans le vouloir, mettre à mal le recueil de la parole des personnes accompagnées. Un trouble, comme dit précédemment, peut être le résultat d'une parole qui s'est figée. Le premier courant

¹⁹ Oury parle de fonction soignante, la fonction d'accueil psychothérapique dans l'accueil de l'altérité de l'autre. C'est cette fonction qui va permettre le décroisement pour J.Oury et Tosquelles. Gomez, J. (2013).

de parole se pose donc du côté des professionnels de l'établissement, qui pour être disponibles et engagés dans l'écoute des personnes accompagnées, doivent eux aussi avoir des espaces de parole, d'échange transférentiel (Hochmann, 1984) mais aussi de formation, qu'elle soit formelle ou informelle, dans une volonté de questionnement, de déconstruction et de construction de la pratique, afin de soutenir le travail d'accompagnement et la fonction soignante de l'institution. Ce premier courant de parole s'inscrit dans un premier pas vers l'élaboration du collectif pris dans la notion de parole, de conflit et de pensée (Cabassut, 2017).

B. Du côté des personnes concernées/ empêchées.

Le second courant de parole va du côté des personnes accompagnées. Ce courant de parole nécessite la mise en place d'un environnement veillant et co-constitue. Pour élaborer ce cadre, les professionnels doivent déconstruire leur représentation, les stigmates de la société, grâce aux temps d'échange et de déconstruction, et ainsi développer une posture éthique et de non-sachant (Paul, 2012). Ce courant de parole peut s'inscrire de manière individuelle, dans le sens de la loi de 2002-2, grâce aux temps de référence, mais aussi lors des temps collectifs, comme le conseil des jeunes de la PI. L'enjeu de ce niveau de courant de parole est de participer à la transformation du cadre et des normes du groupe, à la création d'un microcosme qui soit à l'image des personnes qui le constituent, tel présenté dans la PI. Dans un premier temps, la rencontre et la mise en place d'une relation symétrique et éthique (Paul, 2016). Puis la construction du savoir peut, peut-être, se poser. Il est important de permettre à la personne d'avoir les outils de communication nécessaires pour s'exprimer (guidage), aussi il faut permettre aux personnes de travailler l'écoute de soi et l'émancipation à l'autre (accompagnement), afin de devenir Sujet (étayage). Pour permettre ce processus, le projet personnalisé (loi 2002-2) est soutenu par l'articulation entre le pôle thérapeutique, éducatif et pédagogique, cette interaction est primordiale notamment pour des êtres qui ont figé en eux des troubles (Delion, 2022). Si la personne ne souhaite pas verbaliser - parce que trop prise par ses angoisses par exemple, l'équipe a pour rôle de trouver des outils d'expression et de compréhension de l'être²⁰. De fait, il est important de créer différents lieux d'expérimentations

²⁰ F. Deligny a notamment travaillé l'outil de la caméra pour comprendre certains enfants porteurs de TSA sévère.

et d'interactions, afin de permettre à la personne concernée de jouer différents rôles, mais aussi d'assurer différentes responsabilités, pour exister dans un fonctionnement. C'est à partir des expériences vécues que l'individu pourra constituer son savoir. Un cadre veillant d'échanges peut permettre à l'individu de transformer son environnement par l'expression de sa subjectivité et de ses désirs. C'est d'une certaine manière l'enjeu de l'équilibre Je-Nous (N. Elias, 1991) présent dans la société. Dans un second temps, ce courant de parole doit s'inscrire de manière collective, afin de permettre la transformation du tiers et ainsi faire institution. Pour cela, deux dimensions s'offrent aux personnes ; l'expression ritualisée et l'expression spontanée. La première s'inscrit dans un rapport temporel qui peut être assez rigide vu de l'extérieur. C'est la question des rites et des rituels comme piliers de l'institution, présentée plus haut. Ces temps peuvent prendre différentes formes : le conseil des jeunes, le Conseil à la Vie Sociale, institué par la loi de 2002-2, les commissions repas, l'accueil du matin, etc. La deuxième forme se présente de manière plus spontanée ; c'est souvent le lieu des émotions, des sentiments et du désir. Ces moments ne sont pas préméditables et nécessitent attention et disponibilité pour accueillir la parole de la personne accompagnée. Ce sont parfois des moments où le trouble vient mettre en difficulté le fonctionnement, et donc le courant de parole peut permettre de surpasser ce tumulte. Ce sont parfois des moments d'expression de désirs conscients, inconscients ou réprimés. Charles Gardou²¹ vient questionner cette notion très présente dans le champ du médico-social : le besoin ou le désir²² ? Cette question est d'autant plus présente suite au changement de courant de référence du secteur du médico-social : passant d'un courant psychanalytique à un courant cognito-comportemental. Dans la pratique, ce sont les besoins qui sont mis en avant dans la prise en charge, dans les « projets de vie »²³. Cette vision de l'individu dépendant au travers du besoin est plus abordable, le premier niveau de courant de parole, n'est pas mise en place pour les professionnels, car cette notion de besoin se base sur une norme plus compréhensible, et sa pratique prend forme dans une technicité du guidage où le professionnel se plie au tiers. Le besoin prend forme dans une notion de pensée bienpensante, où la personne

²¹ Charles Gardou est un anthropologue et professeur des universités français, spécialisé dans les questions relatives au handicap, en particulier dans les analyses culturelles du rapport des sociétés avec les personnes handicapées.

²³ Dans la rédaction de Projet personnalisé d'accompagnement, les grilles d'évaluation peuvent être notamment basées sur des critères de stade de développement. Le cadre de la rédaction du projet est le résultat du courant épistémologique de l'institution.

se place en tant que sachant, responsable de l'Autre, pensant pour l'Autre. On vient se placer du côté du regard intégratiste, où la personne en difficulté part avec quelque chose de moins qu'il faut corriger, conditionner, façonner pour lui permettre de s'intégrer dans un environnement qui n'est pas forcément pensé avec les personnes concernées. Tandis que le désir s'inscrit dans le langage, l'expression de soi s'inscrit donc dans la notion de subjectivation, mais aussi dans un rapport éthique où le fondement de la relation est de ne pas porter atteinte à l'Autre. Charles Gardou reprend Spinoza, qui définit le désir comme un appétit. Comprendre le désir de l'Autre en face de soi, différent de moi, cela peut demander énormément d'efforts de la part des professionnels envers les personnes accueillies dans les établissements du médico-social. Ce deuxième niveau de courant de parole est très important : il vient toucher la question de la considération de la personne en tant que citoyen de l'établissement dont il fait partie, comme sujet dans un collectif. Néanmoins, la disponibilité nécessaire pour accueillir la parole des personnes accompagnées n'est pas garantie à chaque instant. Il y a des enjeux inconscients au sein de l'établissement qui peuvent cloisonner ces espaces de parole. Cloisonnement dans le sens où la parole est recueillie mais pas prise en compte, elle n'est pas légitime et n'est pas en mouvement. C'est dans ce nœud qu'interviennent les contre-instances.

C. Si l'établissement est figé, et que la tension interne ne prend pas, où est l'engagement...

Ce troisième niveau de parole va émerger à la suite de conflits interpersonnels, intra et intergroupaux. Comme dit précédemment, il existe au sein de l'institution une hiérarchie statutaire issue de notre société néolibérale portée par notre culture commune. Celle-ci instaure une forme de légitimité dans le droit de parole et d'écoute des différents acteurs de l'accompagnement des personnes en situation de handicap. S'il n'y a pas l'équilibre avec la hiérarchie subjectivale, des troubles peuvent apparaître par manque de courant de parole. Ainsi, pour rétablir la parole et l'écoute, des groupes d'individus vont s'organiser et porter leur voix. Les contre-instances sont des formes d'entités constituées de normes et de valeurs défendues par un ou plusieurs représentants. Les contre-instances participent au mouvement institutionnel et rappellent le droit d'être citoyen, c'est-à-dire de participer à la vie de la cité. Ainsi, il existe différents types de contre-instances, qui peuvent être légitimes car inscrites dans la loi de l'Etat, tel que le

Conseil à la Vie Sociale (Loi de 2002-2), ou être légitimes par un mouvement scientifique porté, tel que le club thérapeutique de la Psychothérapie Institutionnelle élaboré par Tosquelles (1938), ou encore être légitimes par la Loi du collectif tel que le conseil dans la PI. Ce lieu de parole que représente le CVS est institué et ritualisé. Des représentants des personnes accompagnées, des parents - dans le cas d'établissements pour enfants, ainsi que la direction, se rencontrent pour échanger sur différents points. La contre-instance peut être établie au travers de la loi de l'établissement ou par loi institutionnelle, c'est-à-dire dans la pratique institutionnelle légitime. Dans la psychothérapie institutionnelle, le club thérapeutique représente une contre-instance de l'établissement. Il tend à garder un courant de parole pour chaque individu de l'institution. Ce dernier, pour avoir des possibilités d'action va mettre en place des réunions de réflexion et d'organisation de la vie collective. Le club tend à être indépendant dans ses possibilités d'actions, de projets, de créations vis-à-vis des instances administrations. C'est une structure collective, gérée par les pensionnaires, qui organise les sorties, les activités, les services. Au travers de cette instance, il engage leur subjectivité par l'expression de leurs désirs, de leurs mécontentements, de leurs analyses du fonctionnement, etc., et le collectif peut soutenir ou non la volonté individu. Cette instance de contre-pouvoir se détache de l'établissement grâce à la recherche de fonds monétaires indépendants de l'Etat. Ainsi, le club fait vivre l'institution par les actions qu'il met en place, en ayant une certaine liberté hors de l'établissement.

La contre-instance peut être extérieure à l'établissement et provoquer des mises en tension entre ce qui est institué et instituant, ainsi faire institution s'il est déjà légitimé. Par exemple il y a eu : le mouvement parental des années 80 pour le droit à l'accueil des jeunes adultes en situation de handicap sans solutions, et le mouvement de parents ayant des enfants TSA pour passer d'un courant psychanalytique à un mouvement comportementaliste. Ce mouvement parental donne un exemple assez marquant des possibilités des contre-instances. Cette instance formelle ou non formelle va elle aussi permettre la mise en tension nécessaire pour l'institution.

Le courant de parole est l'un des enjeux majeurs pour la question de la cité, et du devenir sujet de l'être. Ce courant de parole institué, qui peut se retrouver à différents niveaux, permet l'échange des pratiques et donc sa transformation. Cette notion de courant de parole permet aussi de prendre en compte chaque acteur de l'accompagnement comme sujet pensant ayant des possibilités d'élaboration collective. Ainsi, le courant de parole est l'un des outils nécessaires pour le processus de subjectivation et la vie collective.

D. L'importance de la Fonction -1 et l'engagement éthique

La Fonction-1 est un terme élaboré par Jean Oury (Delion, 2022). Cette fonction, issue de la Psychothérapie Institutionnelle met en avant l'importance de déconstruire les pratiques des professionnels qui baignent dans une culture commune, grâce à l'intervention d'un regard extérieur pour permettre le mouvement de pensée nécessaire à la vie collective. Historiquement, cette fonction est assurée par un psychanalyste et tend à créer des espaces de paroles, de petites institutions afin de re-questionner le tiers dans la relation d'accompagnement. Ainsi, les enjeux de cette fonction sont la castration symbolique (Allione, 2005) des professionnels qui peuvent jouir d'une toute-puissance sur l'Autre, mais aussi de soutenir le travail de soutien des professionnels, c'est-à-dire une forme de *holding* au *holding* (Delion, 2018). Cette notion de castration symbolique et séparatrice qu'opère l'espace de supervision permet le travail interne dont l'éducateur pourrait avoir besoin afin de participer à la fonction soignante de l'institution, notamment au travers de l'expression narrative parfois mortifère que le professionnel sort de lui. Il est donc important que l'établissement donne les moyens aux professionnels en termes de moyens matériels, de soutien symbolique et de *holding* (Ibid)²⁴ par la pensée, afin de rester dans la pratique critique et réflexive de la fonction d'accompagnement (Paul, 2012). Le terme de *holding* a été élaboré par Winnicott. C'est le concept de portage à différentes échelles : d'abord dans le ventre de sa mère, puis dans les bras, puis un portage plus symbolique pour permettre à l'être de se construire. L'institution détient, elle aussi, ce rôle de portage au travers d'un tiers symbolique qui fait ordre de loi.

Cette fonction de -1 touche aussi la posture de « non-sachant » utilisée dans la fonction de l'accompagnement (Paul, 2012), qui tend à permettre aux professionnels de ne pas reproduire les dominations et de ne pas enfermer la personne accompagnée à une place de non-sujet, incapable d'élaborer ses chemins. Cette fonction peut permettre aux professionnels de réengager leur responsabilité au travers de l'expression des émotions négatives (Hochmann, 1984) qu'ils peuvent ressentir dans la relation transférentielle avec l'enfant psychotique. Par la mise en récit de leur ressenti, le rôle sémaphorique de l'institution (Delion, 2022) peut être

²⁴ Le terme de *holding* a été élaboré par Winnicott. C'est le concept de portage à différentes échelles (d'abord dans le ventre de sa mère, puis dans les bras, puis un portage plus symbolique) pour permettre à l'être de se construire. L'institution a elle aussi ce rôle de portage au travers d'un tiers symbolique qui fait ordre de loi.

remis en jeu et permettre à l'institution de porter à la fois le jeune et le professionnel dans l'élaboration d'un récit collectif.

IV. Problématique :

Les établissements du médico-social sont de plus en plus écrasés par des logiques de managements économiques issus de la commande sociale (Hobet, 2011). Les logiques quantitatives de contrôle social et budgétaire viennent aliéner les espaces d'élaborations nécessaires au travail d'accompagnement (qui se place du côté qualitatif de l'élaboration subjective, de la rencontre de l'autre, du transfert et du courant de parole selon les valeurs humanistes précédemment exposés). Depuis plusieurs années, la notion d'institution perd en légitimité dans les structures du travail social, auprès des professionnels et des étudiants en travail social. Selon le courant de la psychothérapie institutionnelle, cette baisse de légitimité engendre la fin de l'institution car elle n'est pas portée par le collectif. Cette baisse de légitimité de l'institution peut donc s'expliquer par le changement de courant scientifique dominant dans les méthodes d'accompagnement des personnes concernées. Cette réflexion de départ s'articulait autour de la compréhension des mécanismes institutionnels qui favorisent le devenir acteur de la personne accompagnée en IME. Devenir acteur dans le sens où les enfants ont en leur possession les outils de compréhension et de compensation, les espaces d'expérimentation et les espaces d'expression nécessaires pour engager leur subjectivité.

Cette première partie de recherche tend à réfléchir sur le regard porté sur le handicap et l'historicité de la pratique des travailleurs sociaux en établissement du médico-social. Le concept du handicap et sa définition ont subi de nombreux changements d'orientations scientifiques depuis le XIX^{ème} siècle. Il passe ainsi d'une logique médicale du handicap dans laquelle l'individu doit être rééduqué, à une logique sociale qui élabore le concept comme étant un processus de construction de handicap issu de facteurs sociaux et environnementaux. Puis le concept s'inscrit dans une orientation bio-psycho-sociale qui engage l'idée que le handicap est une construction multifactorielle. Ces changements ont modifié le regard porté sur la personne en situation de handicap et les modalités d'interventions auprès des personnes concernées, et ainsi influencé la rédaction de lois régissant la pratique du champ de l'éducation spécialisée en établissement. Dans un prisme socio-historique de l'éducation spécialisée, deux visées sont ressorties des accompagnements proposés : une visée normative et une visée subjectivante, élaborées au travers des différentes méthodes de l'éducation spécialisée. Afin de garantir ces deux visées, une inscription dans la loi a eu lieu à plusieurs reprises. Ces lois sont alimentées (et réciproquement) par l'évolution scientifique du concept et des représentations du

handicap, et viennent faire ordre de tiers, de référence pour la pratique des acteurs de l'accompagnement. Avant les lois qui réfèrent les actions, il n'y a pas de tiers mais un simple engagement individuel ou collectif de la part d'individus concernés. Tout d'abord, la loi de 1975 met en place la notion d'égalité des personnes en situation de handicap, ainsi que des droits communs pour tous tel que l'accès à l'école. C'est un premier pas vers la reconnaissance de la personne en situation de handicap comme citoyen, ayant des droits et des devoirs. Puis la loi de 2002-2 rénovant l'action sociale recentre la pratique au plus proche des attentes et des besoins de la personne concernée. Cette loi tend à permettre à la personne de devenir actrice de son projet de vie et d'être considérée comme sujet pensant. Puis la loi de 2005, issue du modèle inclusif, tend à la désinstitutionnalisation de l'accompagnement, et permet aux enfants et adolescents en situation de handicap de devenir acteurs de la société par l'inclusion scolaire et le principe de compensation. Cette partie législative représente à la fois l'évolution des pratiques dans les instituts du médico-social et la place accordée à la personne dans la société.

Enfin, les concepts de stigmat - dans le domaine de la sociologie interactionniste (Becket, Goffmann), que nous rapprochons de celui de double aliénation - issu de la psychothérapie institutionnelle, mettent en évidence le processus social de l'exclusion. Cette exclusion peut amener de la souffrance chez l'individu jugé hors des normes et le met à une place de non sujet. Or, l'un des enjeux, induit par les politiques sociales, de l'accompagnement en institut est le maintien du lien social. Cette volonté de maintenir un lien social peut être confrontée à de nombreux défis, notamment celui du stigmat. Dans le contexte de l'accompagnement d'enfants en IME, les représentations culturelles du handicap portées par le travailleur social peuvent être une première forme d'aliénation, et donc d'enfermement pour la personne concernée. Une seconde forme de stigmates peut se poser du côté de la relation transférentielle entre le professionnel et l'enfant porteur de troubles psychiques plus spécifiquement. L'aliénation psychotique portée par ces enfants peut produire, dans la rencontre de l'autre, quelques processus qui vont produire chez les l'éducateur spécialisé des sentiments tel que le sentiment de vidange, le sentiment d'inanité, le sentiment d'invasion et le sentiment de non-sens. Ces ressentis peuvent bloquer de manière inconsciente la pratique d'accompagnement, et donc peut-être produire une forme de rejet vis-à-vis de l'individu qui provoque ces sentiments. Les praticiens du social sont, sans le vouloir, porteurs de leur aliénation sociale issue de la société, et donc peuvent être également porteurs de stigmates à l'intérieur des établissements qui ont pourtant pour objectif de permettre à la personne en

situation de handicap d'être acteur de son projet de vie. Pris dans des enjeux cliniques, politiques, institutionnels et éthiques (Cabassut, 2017), l'interrogation se porte sur la visée, l'intention de ces dispositifs institutionnels accueillant des enfants porteurs de troubles psychiques : normative ou subjectivante.

Pour répondre à notre questionnement, nous sommes allés du côté de la sociologie structuraliste (Durkheim, 1999) pour réfléchir la question de l'institution. Celle-ci est alors perçue comme l'ensemble d'un fonctionnement porteur de normes et de valeurs, où l'individu évoluera selon un cadre défini par les individus. Ce concept d'institution permet la transmission et le maintien des cultures collectives. Ainsi, s'imprégner de différentes normes et codes sociétaux peut permettre à l'individu de s'inscrire dans la société : l'institution tend donc à une visée normative. Néanmoins, qu'en est-il des institutions telles que les IME ?

Certains auteurs (Delion, 2022, Oury 2003, Lebrun 2008) différencient l'établissement de l'institution. Dans cette conception, l'établissement est la structure qui répond à la commande sociale et l'institution est le mouvement de l'engagement collectif. D'un point de vue étymologique et sociologique, la notion d'institution est polysémique (Robin, 2013) puisqu'elle correspond à la mise en tension entre l'instituant et l'institué, entre le mouvement de fondation et la cristallisation du fondement (Ibid). Pour comprendre le concept d'institution, nous avons fait le choix de mettre en dialectique la vision théorique de l'institution (Paturet, 2014), qui se manifeste de manière inconsciente dans la structuration de l'institution, et sa mise en pratique dans le fonctionnement de la Pédagogie institutionnelle (Vasquez, 1971) qui permet aux sujets de participer à la construction d'un devenir sujet. Dans un sens, nous sommes allés étudier une forme de structuration symbolique du tiers que représente l'institution, et une structuration d'une pratique d'accompagnement. Ainsi, cette partie tend à comprendre la structuration d'une institution qui a pour visée le principe de subjectivation au travers de 4 dimensions vécues par l'institution : politique, éthique, clinique et institutionnelle. De plus, c'est par la parole, le conflit et la pensée que l'institution se fonde et se maintient (Cabassut, 2017). Cette vision de l'institution peut être intéressante, notamment car les IME sont engagés actuellement dans une hétérogénéité des pathologies accueillies. Ainsi, la pluralité de singularités demande de la part de l'institution une réflexion pour faire marcher le collectif, tout en prenant compte les différentes singularités de chacun. Ainsi, de cette partie, la notion

dominante est l'importance d'instances de parole pour faire institution (Paturet, 2014, Vasquez, 1971, Delion, 2022, Lebrun 2017, Cabbassut, 2005).

Les différents espaces de parole constituent un enjeu pour transformer (Delion, 2022) les pratiques et l'environnement afin de répondre au concept d'accompagnement qui est le socle de tous ces dispositifs. C'est pour répondre à cet appel de l'accompagnement que tous ces espaces de parole doivent être mis en place afin de permettre la réflexion collective dans un rapport éthique, autrement dit celui de ne pas nuire (Paul, 2018) à la personne accompagnée, celle que le professionnel a rencontrée et qui partage une relation éducative réciproque. Tout d'abord, pour les professionnels de l'établissement, les espaces de parole se définissent par l'expression subjective des questions transférentielles (Delion, 2022). Ensuite, du côté des personnes accompagnées, ces espaces prendront forme lors de temps individuels ou collectifs grâce à l'écoute de leurs désirs (Gardou, 2012), envies et besoins dans un rapport éthique (Paul, 2012). Cette prise en compte permettra de transformer l'environnement institutionnel et sera un objet tiers dans la relation éducative. Selon Oury (Delion, 2022), la notion de contre-instance permet de garantir la vie de l'institution dans des établissements. Ils favorisent la remise en question de ce qui est institué, de ce qui va de soi et engagent la transformation des pratiques par l'expression subjective. Enfin, nous avons parlé de la fonction -1 (Ibid) qui est un outil et espace de déconstruction des normes de l'établissement et de la norme sociétale, que portent inconsciemment les professionnels.

Ces différentes pistes de réflexion menées tout au long de ce mémoire, nous ont permis de nous questionner sur la construction de l'institution, ses enjeux, son origine, ses fondations et son intérêt. L'élaboration de l'institution a un intérêt dans une visée subjectivante et normative pour le sujet (Vial, 2006). Le concept d'accompagnement s'articule avec un contexte social de désinstitutionnalisation, dans une dynamique inclusive de la commande sociale, et dans un processus de transformation de la pratique d'accompagnement en IME allant vers une orientation neuro-développementale. Cette forme de pratique d'accompagnement tend à mettre en avant l'importance de la relation dans le processus de construction cognitive et psychique du sujet. Ainsi, nous pouvons aboutir notre réflexion sur l'importance des différents espaces de parole institués dans les établissements du travail social avec des enfants en situation de handicap, afin de permettre la rencontre et favoriser la mise en place de relations réciproques. Etant donné que le stigmate du handicap est inscrit dans la culture collective, les acteurs de

l'accompagnement peuvent être porteurs de cette stigmatisation et figer la pratique dans les établissements. Les espaces de parole tendent à transformer les pratiques par la déconstruction de la norme sociétale. L'une des missions de ces établissements est de permettre à l'individu de devenir citoyen. C'est à travers la reconnaissance de la parole, de sa légitimité comme être pensant et désirant, que l'individu peut devenir acteur et transformer son environnement. Si les professionnels de l'accompagnement n'ont pas déconstruit la question de leurs propres représentations du handicap, comment est-il possible de créer des espaces de parole où les personnes accompagnées peuvent être entendues et reconnues comme citoyennes de l'institution, comme sujets ?

Ma réflexion s'articule autour des espaces de parole institués dans les établissements pour réfléchir la pratique d'accompagnement des enfants dans les instituts du médico-social. Ces petites instances élaborées autour de la parole (Vasquez, Oury 1971) ont des enjeux éthiques dans la pratique des professionnels en établissement. Ces espaces de réflexion du tiers, qui vont alimenter les concepts fondamentaux de la pratique d'accompagnement, sont l'essence même du concept d'institution. Ces espaces ne vont pas de soi pour les établissements du médico-social tels que les Instituts Médico-Educatifs, suite à l'évolution d'orientation de la commande sociale qui se tourne vers des dispositifs issus du secteur privé (Hobet, 2011). Ainsi, ma question de recherche s'articule autour de la place que les établissements accordent aux professionnels pour transformer la pratique et construire le tiers symbolique de l'accompagnement. « *L'enjeu de l'institution, de toute institution, vise bien la mise en tension de ces éléments apparemment disparates : le professionnel et l'équipe, l'utilisateur et le groupe, etc.* » Cabbasut (2017, p 14).

Ma question s'articule autour des espaces de paroles, de réflexions, d'expressions des pratiques et de prise de distance des professionnels vis-à-vis de leurs pratiques dans l'accompagnement d'enfants en IME.

Comment les éducateurs spécialisés pensent-ils la pratique d'accompagnement dans l'établissement avec les enfants accueillis en IME ?

Comment mettre en réflexion les enjeux inconscients liés au quotidien, à la rencontre, au transfert et au regard culturel porté sur autrui et comment écouter la personne aliénée dans son individualisme sans l'enfermer dans un stigmate ? Sans ces espaces de prises de recul,

ensemble, professionnels et personnes accompagnées, comment permettre aux personnes accompagnées d'être actrices de leur environnement, comment leur permettre d'être considérées comme citoyennes des microcosmes que sont les institutions du médico-social ?

*

VI. PARTIE EMPIRIQUE

Dans cette partie, je vous présenterai l'étude empirique que j'ai réalisée pour essayer de répondre à ma question de recherche. Dans un premier chapitre, j'exposerai ma méthodologie en rappelant mon cadre théorique, les choix des méthodes qui m'ont permis la construction de ma grille d'entretien, les conditions de passation des entretiens, le recueil de leurs données, le modèle d'analyse. Par la suite, je mettrai en évidence les résultats des analyses cliniques. Et, enfin, l'analyse de ces derniers fera l'objet d'une discussion dans laquelle je mettrai en lien mes résultats et les paradigmes théoriques de ma première partie, afin de répondre à mon hypothèse de recherche.

Introduction

J'ai donc décidé de mener l'enquête au sein de l'IME (Institut Médico-Educatif) dans lequel j'ai été engagée en tant qu'éducatrice spécialisée, afin de confronter mes ressentis et d'engager une démarche analytique sur l'institution. Cette démarche s'inscrit dans une volonté compréhensive de mon environnement et se nourrit de mes lectures sur le mouvement de psychothérapie institutionnelle (Oury, Guattari, Delion,). Ma méthodologie s'inscrit dans une enquête qualitative de démarche inductive, basée sur le discours des différents professionnels dans une même structure. J'ai pour volonté d'enquêter en profondeur sur les mécanismes institutionnels d'un établissement du médico-social dans une volonté compréhensive. Pour cela, j'aimerais questionner certains professionnels éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques lors d'entretiens individuels, afin d'écouter au plus près de la parole les individus et de comprendre les enjeux institutionnels et leurs liens avec la pratique d'accompagnement.

L'institut que j'ai décidé d'étudier est historiquement marqué par la Psychothérapie Institutionnelle. Certains professionnels qui ont baigné dans ce mouvement sont encore là et construisent la pratique d'accompagnement avec des professionnels issus d'autres courants (*Empowerment*, DPAPC, Structuré, etc.), tandis que d'autres mettent en pratique des outils de la PI sans même le savoir. C'est dans cette rencontre que le collectif peut se construire : ainsi j'aimerais questionner le discours des professionnels sur les espaces de parole et les espaces d'élaboration qui vont permettre cette rencontre de pratiques. De mon point de vue, j'ai le ressenti que cet établissement porte encore les marques du mouvement de la PI, c'est pourquoi j'aimerais confronter mon ressenti en lien avec ma théorisation et l'enquête de terrain.

A. Méthodologie de la recherche

1. Rappel du cadre théorique :

Mon cadre théorique repose sur une approche constructiviste afin d'appréhender une vision compréhensive de la recherche. Dans cette perspective, la vérité est celle du sujet concerné au moment de l'accompagnement. Cette enquête vise à comprendre l'élaboration de la pratique d'accompagnement au sein d'un IME chez les éducateurs spécialisés auprès d'enfants ayant des pathologies hétérogènes (Grandchamps, 2016). Je voudrais me pencher sur les moyens que l'institution possède pour travailler de manière éthique (Paul, 2012), la pratique d'accompagnement et m'intéresser aux représentations des éducateurs spécialisés dans leur possibilité d'élaboration par leur fonction. Le processus de pensée qui permet l'élaboration de la pratique d'accompagnement dans une institution est primordial pour le praticien, selon Cabbasut (2017), dans une dimension de pratique réflexive. Cette volonté éthique demande quelques piliers afin de permettre l'émergence d'une institution « assez bonne » (Paturet, 2012) ; le courant de parole (Delion, Lebrun, Oury), dans une approche psychanalytique, est notamment mis en avant. Ce courant de parole s'engage dans une dimension clinique (Delion, 2022) où l'institution est en soutien pour la pratique d'accompagnement (Vasquez, 1971) dans un mouvement constant, en éternelle transformation, selon les personnes qui la constituent.

2. Contexte de l'enquête :

Un IME est un établissement qui accueille des enfants entre 6 et 21 ans dans le même secteur géographique (l'âge maximal de l'accompagnement dépend du projet de la personne), orienté par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Ces établissements accompagnent les enfants sur 3 pôles - éducatif, pédagogique et thérapeutique, et met en équipe différents professionnels issus de différents courants, qui engagent leur responsabilité dans un travail individuel et collectif qui a pour objectif l'intérêt de l'enfant sous différents critères. L'IME concerné accueille des enfants possédant un diagnostic qui justifie l'orientation dans un institut adapté. Ce sont des enfants qui rencontrent des difficultés pour se poser dans le modèle d'apprentissage scolaire proposé par l'Education Nationale. Les IME sont actuellement dans

un énorme changement de l'offre de prestation²⁵. L'établissement que je vais étudier est actuellement en transformation de l'offre suite au rapport inclusif²⁶, ainsi je pense que l'observation de la transformation de l'offre apporterait des éléments très riches pour mon enquête, notamment en questionnant les ressentis des professionnels sur l'écoute qu'on leur apporte dans l'élaboration d'un nouveau projet d'établissement.

Pour débiter mon enquête, j'aimerais analyser le projet d'établissement, qui est un document officiel de ce dernier, afin d'apporter une contextualisation plus précise et entamer l'analyse institutionnelle. Cet outil est une forme d'inscription des cultures institutionnelles, qui est issu de la loi de 2002-2 et propose un tiers de référence pour chaque acteur de l'institution. Il peut être sollicité par chacun, tel que les praticiens, les personnes accueillies, les tuteurs des personnes accueillies, etc. D'un point de vue plus symbolique, le projet de l'établissement tend à porter la contenance institutionnelle (Delion, 2018). L'analyse de cet outil pourrait me permettre de mettre en parallèle le discours entre la direction et les professionnels, dans sa triangulation avec le projet d'établissement. Ainsi, cela pourra mettre en avant s'il existe un décalage ou pas dans ce discours, et donc si le projet d'établissement prend sa fonction de tiers. Cette étude me permettra de cerner les éléments qui sont institués (valeurs de l'association gestionnaire, fonctionnement de l'établissement, rôle, statut et fonction, orientation, etc...) dans le fonctionnement mais aussi des éléments instituants (réunions, GAP, groupe de travail, temps de préparation, etc.). La prise en compte de cet élément institutionnel pourrait me permettre de questionner les professionnels sur leurs positions vis-à-vis de ce projet et ainsi questionner si le projet d'établissement est porté par les professionnels, et réciproquement si les professionnels se sentent portés par le projet. J'ai déjà pu accéder à ce projet étant moi-même salariée de l'établissement. Le projet d'établissement propose un cadre institué (Robin, 2016) à chaque membre de l'établissement, chaque membre hiérarchique y est soumis. Malheureusement, le projet d'établissement de l'IME qui portera mon enquête est actuellement en construction, ainsi je n'ai pas la possibilité de le consulter. C'est au travers d'espaces de réflexions institués sur

²⁵ Avant ils étaient reclus (en lien avec la vision du concept de handicap) hors de la cité, dans un environnement fermé, adapté et englobant pour l'individu (selon Goffmann, des institutions totales). Maintenant ce n'est plus possible, l'évolution de la représentation du handicap a permis l'inclusion de la personne concernée dans la société dite ordinaire : ainsi le concept d'institution perd de sa légitimité.

²⁶ Nicole BOHIC – Franck LE MORVAN, Mieux répondre aux attentes des personnes en situation de handicap Des outils pour la transformation des établissements et services sociaux et médico-sociaux, 2022

l'année 2022-2023 que l'établissement a permis l'élaboration collective d'un nouveau projet d'établissement.

Afin de répondre à ma question de recherche, j'aimerais mettre en place une approche phénoménologique (Sylvie Tétreault, 2014), afin de questionner la réalité perçue par les éducateurs spécialisés sur leurs pratiques de l'accompagnement avec des enfants en situation de handicap. L'entretien pourrait me permettre de recueillir des informations sur leurs intentions par l'entretien semi-directif, afin d'approfondir ma compréhension de l'institution au travers du discours de la personne (Ibid). J'aimerais questionner les éducateurs spécialisés au travers d'entretiens individuels. Ce choix s'explique par ma volonté de questionner les espaces de parole, le ressenti des professionnels sur l'institution et cerner les expériences du quotidien. Ainsi, mettre en place cet espace va dans le sens de création de l'institution au travers d'un intervenant « extérieur » (fonction -1). Aussi, le choix de cette méthode peut permettre la confrontation des discours et l'élaboration collective d'idées indirectes.

Pour permettre cet échange, je me suis questionnée sur le sens de demander à la direction s'il est possible d'entretenir les professionnels sur leurs heures de travail, dans une volonté de reconnaissance de leur place, sachant que les débats actuels sur la reconnaissance des travailleurs sociaux sont un sujet d'actualité qui a fait émerger des mouvements sociaux. Néanmoins, cette demande auprès de la direction pourrait remettre en cause le principe d'anonymat et donc influencer de manière négative l'expression de l'individu vis-à-vis de ses ressentis. Il serait intéressant de faire une proposition participative sur la base du volontariat, à tous les professionnels de l'établissement. Le volontariat peut permettre à la parole de s'exprimer quand le sujet l'a décidé, quand il y a du sens. Il serait intéressant de questionner 4 professionnels de l'établissement et de sélectionner des professionnels hétérogènes du point de vue de la proximité de pratique. De plus, ayant moi-même été salariée de l'établissement, il serait peut-être judicieux de ne pas entretenir de professionnels de ce même groupe. Pour cela, il faudra que j'évalue la proximité de chaque professionnel étant donné que chaque groupe possède des identités. Les groupes n'ont pas le même intermédiaire de direction et donc n'ont peut-être pas les mêmes espaces de parole : il serait intéressant de mettre en confrontation les différentes expériences quotidiennes (Ibid). Pour permettre une expression plus libre de l'individu, je pense donc proposer un entretien individuel à chaque professionnel, et garantir la confidentialité de la discussion afin de ne pas brider la parole. La temporalité sera établie en

fonction d'une séance d'1 heure, et le lieu se trouvera dans l'établissement afin de favoriser l'accès aux professionnels volontaires.

Cette approche méthodologique qualitative a pour but de maintenir le sujet au cœur de la recherche, à travers une écoute active. Il est important souligner qu'il ne s'agit pas d'accéder à une science exacte, mais de privilégier l'expérience, le ressenti et le vécu du sujet dans sa compréhension personnelle.

Instrument de recherche utilisé :

J'ai créé ma grille d'entretien à partir des modèles théoriques présents dans ma recherche. Cette grille est articulée à partir du modèle théorique psychanalytique et plus précisément sur les travaux de Delion autour du concept phorique qui constitue la notion d'institution (Paturet, 2012). Chaque question de cette grille est ainsi construite à partir de travaux théoriques qui donnent de la pertinence à l'objectif visé de l'enquête. En première partie de cette grille, les questions sont posées sur le parcours personnel de la personne interviewée pour comprendre son vécu, son histoire professionnelle. Cette partie tend à permettre de situer les professionnels vis-à-vis de la pratique d'accompagnement portée par l'IME. La partie « sens accordé au métier » de la grille tend à comprendre la représentation des professionnels sur les personnes qu'ils accompagnent. En effet, la représentation des personnes accompagnées est un élément majeur dans le processus d'élaboration de la pratique d'accompagnement (Grandchamps, 2016). La partie « analyse institutionnelle » tend à définir la vision du professionnel vis-à-vis de son environnement, elle prend en compte la notion de sujet dans la pratique d'accompagnement telle que définie dans le principe d'institution (Cabbassut 2017). Enfin, la partie « rapport aux pratiques d'accompagnement » s'articule au travers des moyens perçus par les professionnels lors du processus d'élaboration de la pratique d'accompagnement au sein de l'IME. Cette partie tend à décomposer les moyens que les professionnels perçoivent, elle s'articule autour des espaces de parole (Lebrun, Delion) nécessaire pour permettre l'élaboration d'un accompagnement éthique.

Population de l'étude :

Ainsi, j'ai interrogé 5 professionnels de 4 groupes différents présents dans l'institution : 1 professionnel intervenant à l'internat séquentiel et en moindre temps à l'externat, 1 professionnel d'un groupe d'adolescents, 2 professionnels qui interviennent sur le dispositif passerelle et 1 professionnel sur l'unité petite enfance. Les professionnels ont été volontaires

pour cette étude, j'ai démarché les candidats de manière directe en leur donnant les grandes directives de ma recherche. Etant moi-même professionnelle dans cet établissement, quelques limites dans le discours des personnes se sont fait ressentir, notamment dans la description du public accueilli et dans la description de l'établissement.

Techniques d'entretien utilisées :

Le dispositif empirique proposé consiste à une étude qualitative réalisée à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de 5 éducateurs spécialisés intervenant dans la pratique d'accompagnement au sein de l'IME. Je rappelle les thèmes abordés :

- Rapport à soi : Informations individuelles sur le parcours professionnel et l'ancrage théorique
- Sens accordé au métier : Représentation du public accompagné, des missions et de l'engagement professionnels.
- Analyse institutionnelle : Représentation de la dynamique institutionnelle, rapport historique de l'établissement.
- Rapport à la pratique d'accompagnement : Représentation des moyens de réflexion intentionnelle pour élaborer la pratique

V. Résultats des analyses d'entretiens :

Dans ce chapitre, j'exposerai dans un premier temps les résultats de chaque entretien à partir d'une analyse au cas par cas. Cette analyse est fondée sur la grille d'analyse créée à partir des éléments théoriques présents dans l'état de l'art.

A. Analyse au cas par cas

Athéna :

Rapport à soi :

Athéna est une éducatrice spécialisée à l'IME depuis 2008. Avant ses 3 ans de formation pour le DEES, elle a eu un parcours universitaire dans le champ de la psychologie, « *sans grande conviction [...] se lassant porter...* ». (p1) Ce sont des expériences en séjours adaptés avec des adultes en situation de handicap qui ont permis à Athéna de vivre « *la révélation* »(p1) pour le métier d'éducatrice spécialisée. Elle s'est lancée dans la formation sur 3 ans en 2005. Suite à son diplôme, elle a eu une expérience en ITEP qui ne lui a pas plu : « *Les enfants, je les trouvais vraiment en souffrance et j'avais l'impression de ne pas les aider...* » (p2), « *j'avais 24 ans et je me trouvais face à des adolescents qui venaient chercher des choses en moi que je ne pouvais pas leur fournir donc je me sentais vraiment impuissante...* ». (p2) Athéna perçoit les expériences professionnelles négatives comme étant un moyen de : « *réajuster ma pratique* ». Athéna exprime que ses débuts à l'IME lui ont permis de forger sa pratique professionnelle, grâce à ses collègues, qui s'inscrivaient dans une orientation psychanalytique qu'elle met encore en œuvre dans sa pratique quotidienne malgré le changement d'orientation de la pratique d'accompagnement : « *[...]tu vois je me souviens au début on me disait mais laisse la folie s'exprimer enfin, [...].Et maintenant, si tu veux c'est l'inverse, c'est un peu capter cette folie, essayer de la contenir, de la mettre dans un truc.* ». (p 6-7) Athéna s'exprime sur le changement de place qu'elle a ressenti comme professionnelle, suite au départ des professionnels pour accueillir des nouveaux membres dans l'établissement. Passant ainsi d'une position d'écoute de l'historicité à une posture transmissive : « *Mais et après, c'est là, ça s'est renouvelé depuis quelques années où j'ai l'impression que.... C'est moi qui ai pris cette place-là et que, en même temps, qui ai pris cette place-là.* »(P8)

Sens accordé au métier :

Athéna exprime son aisance à travailler avec un public porteur d'handicap intellectuel, lié à un sentiment d'utilité : « *avec ces enfants, j'avais vraiment l'impression de pouvoir avoir une progression, de les aider et d'être à ma place, de pouvoir vraiment là être utile à leur progression...* » (P 2). Mais que depuis son arrivée en 2008, la population accueillie à l'IME n'est plus la même, que la pratique d'accompagnement proposé ne peut plus être la même en

lien avec l'évolution du public. Allant d'un accompagnement plus proche de la pratique en ITEP pour aller vers des enfants plus en retard dans leur développement : « *Tu vois, on travaillait vraiment sur reprendre confiance en soi, tout ça, mais par la parole ou travailler des choses à l'extérieur beaucoup plus axées sur le professionnel sur « qu'est-ce que tu vas devenir en tant que citoyen » ou en tant que voilà que professionnel, d'adulte en fait enfin vraiment que comment tu vas te positionner dans la société. [...] Mais je ne vois pas les jeunes qu'on accueille maintenant dans ces situations-là, ils seront peut-être mais différemment et toujours avec des accompagnements, quoi.* » (P 5-6). Ainsi, l'accompagnement se transforme même si la mission première est de permettre un devenir.

Analyse institutionnelle :

Athéna parle d'une forme de cristallisation des perspectives de formations individuelles pour favoriser les formations collectives « *Y a plus d'argent destiné à ça parce qu'en fait il y a un montant global qui est attribué pour la formation et qui est réparti après sur toutes les formations collectives et du coup ce qui fait que les formations individuelles elles n'y restent quasiment plus rien.* ». Aussi, elle exprime que ce sont les formations de cadre qui sont favorisées au détriment des acteurs de terrain : « *Ouais parce qu'il y a beaucoup de formations de cadres par contre, voilà et moins sur justement, les personnels de terrain.* » (P4-5) Athéna s'exprime sur le changement d'orientation de l'IME où elle exprime des difficultés à s'inscrire dans une pratique d'orientation neuro-développementale : « *Je pense, c'est à dire le comportementalisme pur et dur. J'ai beaucoup, beaucoup de mal là à m'y mettre parce que bah déjà par méconnaissance...* » (p.6) et exprime que son service ne met pas encore en œuvre cette pratique. Pour elle, le mouvement institutionnel s'inscrit aussi à travers les changements de professionnels : « *j'ai l'impression qu'il y a moins, en tout cas dans les jeunes générations, ce besoin d'échanges [...] Voilà, ils font leur truc au sein, sans penser à....* ». » (P.8) Pourtant elle ne porte pas de regard jugeant sur la situation, et semble considérer que ce mouvement apporte une richesse dans la pratique sous un certain regard technique et amoindrit la pratique sous un regard éthique : « *Mais je sais pas, je trouve qu'il y a des bons et des mauvais côtés parce qu'en même temps je trouve que ces nouveaux professionnels qui arrivent qui ont déjà en tête leurs pratiques, qui ont plus réfléchi à leur manière peut-être d'être ou de leur posture ou de leur qui sont formés différemment.* » (p15) Athéna ressent une écoute de la part de la direction et de ses collègues : « *j'ai l'impression d'être écoutée et soutenue justement par l'équipe. Quand il y a quelque chose qui.... Qui voilà qui doit être porté et par l'équipe de direction aussi, en tout cas-*

là ces dernières années. [...] Oui, j'ai l'impression quand même d'ouais, de pouvoir. Afin d'être entendue en tout cas. » Néanmoins elle revient sur le travail institutionnel de travail d'écriture du Projet d'Établissement, ses ressentis tendent à exprimer un manque de reconnaissance de la parole des professionnels de terrain : « *Je n'ai pas réussi à m'inscrire dans ce truc de de PE et je suis toujours avec l'idée que bon déjà, c'est une obligation. [...] Enfin, moi, c'est comment je c'est comme j'ai ressenti que c'était en fait déjà un peu écrit d'avance, quoi. Que c'était la parole des professionnels était pas valorisée parce qu'ils allaient faire un peu à leur sauce* » (p11). Athéna exprime le peu de marge de manœuvre de l'IME en lien avec des enjeux politiques de la commande sociale qui impose un cadre pour la pratique d'accompagnement : « *Je veux dire la directrice, même si elle voulait prendre d'autres directives. Elle a des financements, des personnes au-dessus d'elle aussi, qui l'obligent à aller dans ce sens-là. [...] Mais qui est contrainte aussi, enfin. Et par plein d'instances, par plein de choses, d'être obligée de partir dans une direction qu'elle n'a pas réellement choisie et nous, et nous pareil du coup* » (p11 et 12). Elle fait un rapport avec l'historicité de l'institution, notamment sur l'écoute de la parole des professionnels de terrain lors de l'accueil de jeunes, où le professionnel était acteur de la décision : « *Mais ça devient de plus en plus difficile. Ben rien que dans l'accueil des jeunes, en fait, dans l'accueil, dans le sens où auparavant on avait plus ou moins le choix. Dans les jeunes qu'on accueillait, c'est-à-dire qu'on avait une procédure d'admission. Qui nous permettait de dire oui ou non à la fin. [...] Donc on ne l'accueille pas et on était entendus sur ça. Nous les professionnels du terrain. Et pas que les éducateurs.* ». Elle précise qu'une commission était mise en œuvre afin d'écouter les praticiens mais cette instance n'était pas inscrite institutionnellement, que chaque service fonctionnait à sa manière dans une dynamique de cloisonnement : « *J'ai l'impression que...et c'est ce qui c'est ce qui ne fonctionne pas je trouve à l'IME c'est que chaque service travaille dans son coin et qu'il n'y a pas beaucoup de choses institutionnalisées.* » (p13).

Rapport à la pratique d'accompagnement :

Athéna s'exprime sur les moyens qu'elle a repérés pour travailler sa pratique d'accompagnement de manière collective, bien que la difficulté soit de trouver le lieu « adéquat » et le temps nécessaire pour oser s'exprimer. Une certaine forme de responsabilité se pose du côté du professionnel et non de la structure : « *. Et que des fois, c'est un peu compliqué d'avoir l'espace et le temps où pouvoir dire ces choses-là et où parler justement de situations problématiques avec des jeunes, mais par exemple, quand on a une situation problématique*

avec un jeune, je pense qu'on arrive à trouver quand même les instances pour pouvoir en parler. » (P.10) et pourtant elle exprime que c'est aussi du côté informel que ces temps d'échange se font : *« Après y a beaucoup d'informel aussi hein, donc je crois pas, j'arrive pas à dire que l'institution nous donne assez d'espace, parce que c'est vrai que tous ces temps d'échange avec les collègues, c'est beaucoup en informel... »* Athéna ressent une forme de manque dans la notion de transmission des pratiques d'accompagnements : *« [...] je trouve qu'il y a moins de transmission parce que je trouve qu'il y a moins de justement c'est moins valorisé »* (p15). Ainsi, elle met en avant que la perte d'espace de transmission met en difficulté la pratique d'accompagnement : *« Et on voilà, et ça marchait beaucoup plus ensemble et on sentait qu'il y avait plus de fluidité, [...] il y avait beaucoup plus de fluidité et je trouve que c'était beaucoup plus facile du coup d'accueillir les nouveaux jeunes [...] »*

Horus :

Rapport à soi :

Horus est un éducateur diplômé depuis 2011. Son école inscrivait son approche pratique et théorique dans le mouvement de la psychothérapie institutionnelle : *« Moi, j'ai enfin, après, j'ai eu la chance d'être dans une école où on apprenait ce que c'était la psychiatrie, la psychothérapie institutionnelle, où on apprenait ce que c'était la psychanalyse, où on apprenait. »* (P4). Il est arrivé à l'IME il y a 12 ans, d'abord embauché pour faire des remplacements sur le groupe des plus jeunes enfants, puis il a été embauché sur le dispositif d'internat séquentiel de l'IME. Sa pratique d'accompagnement se met en œuvre à la fois à l'internat, sur des temps quotidiens et à moindre échelle sur les temps d'externat sur des temps éducatifs : *« Et puis surtout les gosses, on les voit à des moments, des moments clés de leur, de leur évolution, de leur vie, [...], c'est le moment d'apprendre des choses essentielles. »* (P5) Horus exprime qu'il est resté à l'IME pour plusieurs raisons : la formation continue présente à l'IME, l'équipe et le dispositif d'internat séquentiel : *« Pour moi, ici, ça a été la suite de ma formation.[...]. J'ai pu me former pas mal de choses différentes grâce notamment grâce à l'IME et ça m'a ça m'a donné évidemment ça m'a donné envie de rester. [...]. Je suis tombé dans une équipe de professionnels qui était absolument géniale à l'époque. J'ai vécu, je pense... Ouais 3 ou 4 de mes plus belles années d'éducateur spécialisé.. »* (P2).

Horus parle de la population accueillie à l'IME actuel, notamment l'accueil d'enfant dans les troubles du spectre autistique qui a demandé une transformation de la pratique d'accompagnement : « *On a des gamins quand même ont besoin de beaucoup de repères. Qui ont besoin, qui ont eu besoin que nous, on se mette à faire des pictos, à changer notre manière travail.* ». (P11). Horus exprime que son travail s'inscrit dans un regard psychanalytique de la relation de confiance et de notion de la disponibilité : « *Ouais ça, ça passe évidemment par la confiance, c'est obligatoire. [...] Et c'est un.... c'est un aspect essentiel dans l'accompagnement, c'est de faire attention aux transferts qui existent entre le gosse et nous [...]c'était Jacques Lacan qui avait donné une définition du transfert. C'était "une demande d'amour adressée à un sujet supposé savoir" [...]. Ça c'est hyper important, il, vient te chercher, il sait où tu es, il sait que t'es là, il sait que t'es disponible, c'est de la disponibilité, c'est, c'est tout ça.* » (p7). Horus exprime que son travail s'articule autour de la notion de « la moindre des choses », mise en images dans le film de Nicolas Philibert, réalisé à la Clinique de Laborde. Cette notion est notamment portée par le mouvement de la psychothérapie institutionnelle : « *Il va falloir travailler avec eux, il va falloir les rencontrer. Et donc bah quand tu les rencontres, tu te rends compte que.... Ce sont quand même des gens comme des enfants, [...] Donc bah c'est quand tu les, quand tu les accompagnes au lit pour la première fois, tu es à l'internat, je peux t'assurer qu'il y a quelques craintes quoi. Quelques petites angoisses. Ça, c'est ça, ce sont des choses qu'il faut savoir si tu l'as vu 1h dans la journée, t'as fait un entretien avec lui, t'as pas appris grand-chose. Si tu as passé toute la semaine avec lui, que tu sais comment il mange, que tu sais comment il se comporte à table, que tu sais comment il réagit à telle situation, comment tu sais comment il se comporte dans un groupe [...], c'est des trucs auxquels tu fais gaffe. Et qui permettent d'avoir une relation.... De bonne confiance je pense.* » (P6-7). La moindre des choses, commence par la rencontre de l'autre et l'écoute de soi et de l'autre. Pour permettre cette dynamique, la disponibilité est primordiale, et celle-ci doit être pensée par l'organisation structurelle.

Analyse institutionnelle :

Horus revient sur la création de l'internat séquentiel, celle-ci s'inscrit dans l'orientation de l'époque articulée autour de la PI et qui perdure actuellement malgré le changement d'orientation de l'établissement : « *C'est un projet qui a qui a eu le jour en 2009. Moi, je n'étais*

pas là. Mais pourquoi la séquentialité, je pense que très clairement je pense que c'était en rapport avec la philosophie, un petit peu de l'établissement de l'époque qui était effectivement là, la psychothérapie institutionnelle, faire attention aux moindres détails au moindre petit trucs, à la moindre des choses et [...]. On voulait proposer une expérience particulière à des gamins qui en avaient envie aussi. » (P3). Horus exprime que l'internat est un peu isolé du reste de l'établissement, physiquement car le lieu de l'internat se trouve hors des murs de l'institution mais aussi isolé de la circulation de la parole, néanmoins : « Comme je disais tout à l'heure, c'est aussi parce qu'on est tranquille, on est tout seul, on fait un peu comme on veut. Et c'est pour ça que j'aime l'internat. » (P10). Horus ressent une forme de confiance de la direction envers l'accompagnement proposé à l'internat, néanmoins il ne se sent pas forcément entendu et reconnu dans sa place d'expert : « Alors je ressens cette confiance après, euh. [...] Qu'on soit véritablement soutenu quand même dans ce qu'on fait, c'est-à-dire on le fait.... Mais au moment où on demande, ce que quelque chose évolue un peu, quelque chose à changer ou qui a une amélioration qui nous paraît, qui nous paraît bien souvent. La réponse c'est Ah bah non, il n'y a pas d'argent [...] Je pense qu'il y a des moments où on oublie aussi de nous demander, il y a des moments je pense à l'IME ici où... la direction gère les situations urgentes [...] J'ai l'impression qu'on ne nous consulte pas assez, qu'on ne prend pas en compte notre expertise d'un côté tu vois. » (P5). Il exprime que pour lui, c'est une forme de non-sens de ne pas prendre en compte l'expertise du professionnel en contact avec l'enfant accompagné : « Alors que c'est quand même toi qui l'as le plus vu, quoi, et que la personne qui prend la décision, elle ne l'a pas vu. Et ça, c'est dommage. Il y a peut-être des lignes directrices aujourd'hui qui vont à l'encontre de la psychothérapie institutionnelle. On veut faire attention à la moindre des choses, il faut faire attention aux gens qui font attention à ces choses. Ça, c'est, ça paraît évident. » (P4). Horus se questionne sur l'institution dont il fait partie, si elle s'inscrit toujours dans une vision politique, clinique, d'une certaine manière il se questionne si la visée est subjectivante ou normative : « C'est une question que je me pose souvent, est-ce qu'ici on est soignant ? Parce qu'ici à l'époque je me disais, ouais, c'est sûr à certains, on les soignants, vraiment, je suis trop content. Dans cette institution, on réfléchit à la psychothérapie institutionnelle, on réfléchit à la place de chacun, au rôle, que chacun peut jouer. Peu importe sa place, il a un rôle à jouer. Il jouera son rôle et on convie tout le monde à la réflexion. Tu vois, ça, c'est plus du tout qu'aujourd'hui et ça, c'est un vrai problème parce qu'il y a une véritable je pense pathologie du lien. Au sein de l'institution. Et la pathologie du lien c'est un problème qui concerne aussi la plupart des gamins. » (P9). Il entend par pathologie du lien en institution : « Et ici, je pense que

ben y a la directrice qui décide dans son bureau et puis à l'éducateur qui décide dans la chambre, à l'Internat, tu vois et ça c'est un vrai souci. » (p9). Pour Horus, la pathologie du lien est issue d'un fonctionnement institué, cette structuration engendre un manque de disponibilité et une forme de cloisonnement institutionnel : *« Il est difficile d'avoir un temps de réflexion avec d'autres groupes, d'autres personnes, d'autres professionnels, qui ne sont pas dans ton équipe. Ça c'est hyper difficile mais parce que ce n'est pas réfléchi, ça a pas été si tu veux mis en avant au moment où l'organisation s'est a été créée, tu vois. C'est comme ça, c'est comme avec les enfants. Quant au début de l'année tu fais les plannings, tu te dis bah lui ça serait bien qu'il aille là lui serait bien qu'il aille là ça qu'il fallait qu'il fasse ça machin, truc bidule, à la fin, le résultat c'est que pour la semaine [...]. Et à aucun moment le gamin, il va se retrouver tout seul en salle éducative avec un professionnel à faire ce qu'il veut. [...] Tu vois des choses comme ça, ça c'est une chose à laquelle on fait plus du tout attention aujourd'hui, les professionnels ne sont plus disponibles, ils font des activités [...] c'est exactement le même problème avec les différents services, avec la direction, avec les différents postes et tout. C'est que de telle heure à telle heure-là chez ça, c'est aller à telle réunion et là elle à telle réunion et là, à telle réunion et là, telle réunion, il y a pas un seul moment, la cheffe de service est dans son bureau où elle dit: "vous pouvez venir me voir, si vous voulez, vous pouvez m'appeler, Vous pouvez faire un". Ça n'existe pas du tout. Si tu vas la voir et qu'elles en son bureau, elle est forcément en train de faire autre chose.* » (P10). Horus exprime que ce manque de disponibilité qu'il met en avant dans son discours provient du changement de commande sociale issu de la volonté de transformer le travail social en intervention sociale : *« Mais c'est l'idée que je m'en fais en tout cas, c'est qu'on file vers....l'école et la société, de toute façon. Vers un modèle ou à tout moment, tout le monde sert à quelque chose. Mais sert à quelque chose. Je dire d'un point de vue. D'un point de vue limite... Productif, quoi [...]. C'est le problème, ça, c'est quand on fait des activités. Là, on fait plus attention à la moindre des choses à ce moment-là je pense. Pourtant, on a l'impression de le faire.* » (P11). Ce passage met en avant la diminution des temps cliniques accordés à l'IME symétriquement la hausse des prestations proposées à l'IME (en lien avec le changement d'agrément des IME). Néanmoins, Horus pense que malgré ce mouvement dans les directives étatiques, les membres de l'équipe portent encore le désir du travail clinique : *« Chercheuse : C'est la question de l'écoute, un peu que tu viens que moi j'entends en fait là-dedans derrière, est-ce que ce que tu penses que l'IME sur les groupes où t'es qu'on est dans cette écoute des jeunes ? Horus : - Oui, je pense que je pense qu'on l'est, malgré tout. Malgré toutes ces activités. Chercheuse: -Et pourquoi ? Horus: C'est sûr et*

certain, parce qu'on est avec des éducateurs bienveillants et qu'enfin moi j'ai vraiment. Enfin, je trouve que j'ai vraiment de la chance de travailler dans des équipes chouettes quoi, tu vois, ça c'est évident, c'est parce qu'on est avec des gens bien après les gens bien peuvent se gourer, hein. Les gens peuvent se tromper, gens bien peuvent mal faire et l'enfer et pavé de bonnes intentions mais... C'est le problème quand on ne se questionne pas. ». Il revient sur sa vision du travail de direction : « *Et puis que la direction est complètement séparée de la réflexion clinique, hein, la réflexion auprès des gamins. Cliniques au sens auprès des gamins* » (p14). Il exprime que pour lui il y a des moyens mais qu'ils ne sont pas placés là où l'institution pourrait libérer le courant de parole dans une dimension clinique : « *Je crois que les moyens, on les a et, mais qu'on n'est pas disponible. Parce qu'on est pris dans une réflexion sur les activités, une réflexion sur les protocoles...* » (P13).

Rapport à la pratique d'accompagnement :

Horus exprime que le fonctionnement de l'IME ne permet pas la mise en place d'heures de références, ce sont des heures de préparation « 3h » qu'il ne fait pas avec ses collègues, il peut les faire seul à l'internat, ou chez lui. Il regrette le fait qu' « *il n'y a aucun moment sans les enfants, il y a juste 3h de réunion* ». (p5). Horus explique que ce manque de temps de pensée collective est issu du changement sociétal de la pratique d'accompagnement, allant vers une logique d'intervention sociale, de prestation de services où les éducateurs peuvent se mettre en libéral. Ce changement de regard issu de la commande sociale ne permet pas de prendre en compte les questions transférentielles dans la relation éducative et donc : « *Ça tout seul, ce n'est pas possible. Il faut être à plusieurs, faut réfléchir à plusieurs et là faut sacrément faire institution* » (P8). Horus exprime que l'enjeu des dynamiques de groupe peut être complexe et que l'équipe peut porter ce regard clinique et ainsi « *poser les choses à table* » pour être dans une pratique éthique qui ne remet pas en jeu les « *expériences négatives* » (P8) que l'enfant a déjà vécues. Cette réflexion touche la notion de reproduction sociale et du stigmatisme qui peut être en jeu dans les établissements du médico-social s'il n'y a pas ce courant de parole et cet espace de déconstruction des aliénations sociales des professionnels. Ainsi, il se pose la question sur l'établissement dans lequel il engage sa pratique : « *C'est une question que je me pose souvent, est-ce qu'ici on est soignant ?* » (P9). Horus exprime que l'établissement se questionne sur la pratique d'accompagnement qu'il propose et que la fusion a permis la transmission d'une pratique d'accompagnement au plus proche des difficultés que les jeunes peuvent avoir. Il critique l'approche transmissive qui se trouve dans le secteur adolescent qui «

n'est pas forcément évident » en lien avec l'activisme présent dans la culture professionnelle.

Il exprime une chute des espaces de questionnements cliniques qui découle de cet activisme et appuie son propos au travers de d'une réflexion autour des espaces de parole institutionnels, son ressenti étant que ses espaces sont majorés par des questions de fonctionnement plutôt que de temps cliniques de rencontre et d'échange autour des jeunes, il exprime que l'internat ne rencontre plus l'équipe pluridisciplinaire « *Donc aujourd'hui, l'équipe de l'internat ne rencontre plus jamais un seul thérapeute en réunion, pas un seul enseignant.* » (P14). Des temps de synthèse sont pensés dans le dispositif. Néanmoins, pour Horus, ces temps sont minimes. Ainsi, cette volonté de prestation qui amène le trop plein d'activités ne permet plus de se questionner sur la pratique d'accompagnement mise en œuvre, étant donné que les professionnels ne sont plus disponibles pour cette écoute et cet échange pluridisciplinaire, trop pris dans une volonté de faire, de productivité. Cette structuration amène donc une forme de cloisonnements dans la pratique d'accompagnement, et ce manque d'espace d'élaboration collective met en avant, dans la réalité institutionnelle, un manque de considération de la parole des professionnels concernés qui sont dépossédés de leur force de travail : « *Et donc ils décident de mettre des enfants à l'internat, nous on décide pas de qui vient à l'internat, c'est les professionnelles de la journée qui décident d'un internat avec les parents.* » (P14). Horus exprime que les réunions étaient autrefois des espaces dans lesquels on osait parler, alors que maintenant il n'y plus de place pour ça, pour parler de la souffrance des professionnels, pour parler des questions transférentielles. Selon lui c'est l'urgence et l'organisation qui priment, avec un timing très serré par manque de temps. Il exprime son souhait d'oser se permettre de créer des espaces d'analyse de pratiques professionnelles, mais que pour le moment s'il ose en parler : « *Je passerai pour un idiot* » (P13). Ainsi, Horus soulève la question de la légitimité de l'expression libre hors de cadres institutionnels cristallisés - tel que P. Delion l'exprime dans sa réflexion sur le rapport statutaire ou subjectival de la parole.

Hesta et Héphaïstos :

Rapport à soi :

Héphaïstos est un éducateur spécialisé à l'IME depuis 30 ans. Ce n'est pas sa première formation, il a d'abord été animateur montagne en Ariège avec des adultes et des enfants. Durant cette expérience, il a animé des activités avec des enfants accompagnés en ITEP, c'est à ce moment qu'il a voulu se former afin d'avoir les moyens pour guider sa pratique : « *Il me*

manquait quelque chose, c'était appréhender le public [..]. Et là j'ai y tient-il me manque quelque chose et j'ai trouvé l'intérêt, l'intérêt d'aller chercher, me former pour finalement me mettre une corde de plus à mon arc. » (P1). Hesta ne s'est pas présentée car elle est venue en cours d'entretien. Sa présence n'était pas prévue.

Sens accordé au métier :

Héphaïstos exprime que son rôle reste le même malgré les évolutions du public. Pour lui, le sens de son métier s'articule autour de l'accompagnement avec une équipe pluridisciplinaire et vers un devenir de l'enfant : *« d'accompagner un jeune vers un devenir alors accompagné au sein d'une équipe pas accompagner tout seul déjà, donc voilà, mais essayer d'accompagner vers un devenir les jeunes qu'on a accueillis aujourd'hui, j'ai le sentiment d'être dans cette même mission » (P3). Si auparavant, l'accompagnement des jeunes avec des troubles du comportement demandait un accompagnement moins contenant, le public accueilli actuellement demande un accompagnement plus proche de la personne, demandant la transformation de la pratique d'accompagnement, notamment sous la forme de dispositif institutionnel : « Il y avait un moment donné, il pétait les plombs, fallait extraire le jeune du lieu sur lequel il était le CE lieu apprentissage le rassurait avec une personne, on se mettait un peu à l'écart dans un bureau, on en parlait, on essaie d'identifier pourquoi il avait pété les plombs et il pouvait reprendre l'atelier. Aujourd'hui, on se rend compte que... Pour une majorité des jeunes qu'on accueille, il faut carrément un dispositif » (P4). Ce dispositif tend à permettre à ces jeunes des espaces de soupapes où aucune injonction à l'activité n'est attendue, pour permettre aux enfants d'être sujet de leur accompagnement : « cette soupape, permet qu'un jeune à un moment donné ne puisse s'extraire de son groupe d'une situation qui est anxiogène, de venir prendre un temps de répit, un temps de retrait dans lequel il va pouvoir initier des choses... » (P4).*

Analyse institutionnelle :

Héphaïstos exprime que l'IME a eu différents changements d'orientation et de pratique d'accompagnement durant 30 ans. A son début, il y avait des jeunes accueillis avec des problématiques du trouble du comportement, avec majoritairement une population de garçons. L'accompagnement s'orientait vers une volonté d'insertion professionnelle. Progressivement, l'accompagnement est sorti de la professionnalisation pour aller vers un enseignement technique : *« utilisé l'atelier comme un support aussi de découverte soi-même de ses propres*

difficultés, de ses capacités à aller au-delà, d'avoir une gestuelle, un savoir être plus qu'un savoir-faire, voilà. » (P2). Ce changement s'est fait sur une quinzaine d'années. Progressivement, la mixité est entrée dans l'établissement, ce qui a demandé à l'institution de réfléchir sa pratique d'accompagnement : *« Il y a des filles qui appréciaient de faire de la soudure, qui appréciaient de faire de la maçonnerie, qui appréciaient, faire de la menuiserie. Mais on s'est aussi trouvé confrontés à beaucoup de filles qui auraient voulu avoir des métiers, on va dire un peu moins masculinisés »* (P2). Si auparavant l'accompagnement bordait les troubles du comportement apportant une certaine pratique, actuellement les jeunes accueillis apportent de nouvelles problématiques dans l'accompagnement vers le devenir : *« certains jeunes, c'était beaucoup du mal à tenir derrière un pupitre, un atelier, beaucoup d'excitation. S'énerver rapidement, des passages à l'acte, pas mal de bagarres, donc du mal à à gérer à un moment donné aussi leurs émotions. C'était quelque chose de de très prégnant. C'était marqué aujourd'hui... Aujourd'hui, on se retrouve avec des mêmes, avec des problématiques de jeunes qui ont.... Donc finalement du mal.... Du mal à à rester ou en classe ou à rester sur un atelier ou à rester sur une activité éducative »* (P4). Actuellement, l'institution accueille des enfants avec des Troubles du Spectre Autistique, assez rapidement, en lien avec la commande sociale, l'IME a changé de couleur, dénotant ainsi un mouvement institutionnel. Ainsi, suite à un arrêt maladie de 2 ans, Héphaïstos a dû mettre en réflexion sa pratique d'accompagnement pour se réajuster à la pratique de l'IME : *« j'avais l'impression de ne plus être à la même institution. Déjà, le public avait beaucoup tourné. J'ai senti effectivement qu'en termes de pratiques, quand j'ai quitté l'IME au moment de la maladie, dans ce que je pouvais proposer dans l'établissement et ce que j'allais repropose, c'était plus possible. »* (P3). Héphaïstos exprime que la pratique d'accompagnement à l'IME s'articule autour de l'accompagnement vers un devenir du jeune. : *« C'est accompagné vers un devenir, c'est-à-dire leur permettre d'entrevoir quelque chose. Alors c'est peut-être un peu aussi bon. Mon illusion anticipatrice est, pour reprendre les termes un peu psycho, mais de, ouais, d'espérer pour eux de de penser pour eux et à même temps du coup d'adapter quelque chose à ma pratique pour pouvoir aller vers ce devenir-là. »* (P4). En lien avec le changement de population, Héphaïstos met en avant le besoin de ne pas rester figé sur la pratique : *« dans un parcours d'éducateur ben de... d'adapter, d'adapter, de penser la pratique, faut pas rester, on peut pas rester sur quelque chose de figé. Population change, les besoins changent aujourd'hui, donc cette soupape, c'est un dispositif »* P(4). C'est dans cette volonté que le dispositif passerelle émergea, afin de permettre un espace de disponibilité, dans lequel l'enfant n'est pas pris dans un enjeu groupe/individuel. Il permet une

prise en charge individuelle en présence d'un binôme éducatif, pour ainsi mettre en avant une pratique d'écoute au plus proche du jeune. Cet espace est aussi présent afin de contrer une pratique d'accompagnement centré sur l'activisme, en lien avec la transformation de l'offre des IME : « *Mais il faut qu'il y ait un, on le voit de plus en plus, il y a besoin de ces, de ces moments de répit, de de relais. Par rapport à des journées qui sont quand même lourdes aujourd'hui en prise en charge pour les jeunes qui sont accueillis et qui a des moments donnés peuvent devenir très anxiogènes aussi, voilà.* » (P14). Ce dispositif met aussi en avant la notion de permanence, où l'enfant va revoir les mêmes personnes au moment de son accompagnement dans le dispositif : « *Mais en tout cas la manière dont on a pensé ce projet là et qu'on l'a formalisé, c'est effectivement créer un espace de disponibilité ou de fait, on n'est pas dans une notion de groupe donc on n'a pas la gestion en même temps de plusieurs jeunes sur dans le cadre d'un atelier éducatif* » (P5). Néanmoins ce dispositif a subi une forme de rupture liée au Covid. Hesta revient sur la pratique proposée avant cette rupture qui n'a pas encore pu se remettre. La proposition s'articulait par la mise en place de petits groupes et se finalisait autour d'un événement de fin de cycle d'activité à l'extérieur de l'institution : « *on arrivait à créer des petits groupes qui portaient dans.... On, je les amenais avec le véhicule pour l'extérieur et on avait en plus des projets de fin, c'est de de faire une expo, faire que les ateliers cuisine soient.... participent au vernissage de l'Expo et l'atelier danse à l'intérieur pour les jeunes de passerelle qui n'arrivaient pas à être dehors mais qui, qui finissait par être ami avec certains jeunes parce qu'il m'arrivait que l'atelier, alors que j'avais que 4 jeunes de passerelle, que j'en prenne 5 d'autres groupes donc du coup il y avait une forte dynamique* » (p5). Ainsi, elle exprime que le rôle de passerelle est d'engager une forme de transversalité : « *Chercheuse : tu penses que le rôle un peu de passerelle qui enfin l'ancien rôle qui était de passerelle c'était aussi de de créer du mouvement, de faire institution en fait par le dispositif ou justement venant mélanger mais en venant soutenir des projets des enfants en venant créer une vie institutionnelle derrière? Est-ce que c'était ça le rôle avant ? Hesta : c'était ça et ça reste toujours le rôle. Toujours le rôle, mais qui a qui s'est déplacé effectivement* ». Héta exprime la difficulté à laquelle le dispositif passerelle peut être confronté quand l'accompagnement proposé à un enfant n'a plus de sens. Dans le sens où la structuration des emplois du temps de l'IME se fait à l'année, il est très difficile de sortir l'enfant du dispositif passerelle pour l'engager dans le groupe de référence. Ainsi, même si les professionnels de passerelles ne se sentent pas écoutés : « *Puis simple voilà, on a l'impression, mais c'est difficile pour l'institution, les collègues, ils ont déjà fait l'emploi du temps de toute l'année et ils vont avoir 1h ce gamin*

auquel ils n'ont pas pensé puisqu'ils sont dans l'activisme. Comment on fait ? Il n'y a pas assez de personnel pour qu'on ait un du temps où quelqu'un peut se rendre disponible. Il n'y a que passerelle qui joue ce rôle. Donc automatiquement on n'est pas entendu. » (P10). Néanmoins, Héphaïstos exprime que la direction soutient le dispositif malgré quelques jugements des autres professionnels liés à l'accompagnement qui est du 2 pour 1 dans cet espace, même s'il y a une reconnaissance de la nécessité de ce dispositif. « Et je crois que les collègues expriment à des moments donnés.... D'un côté, ils expriment le fait qu'eux, ils sont dans des groupes donc, et parfois avec beaucoup de jeunes. Lorsque nous on va être 2 avec la prise en charge d'un jeune et d'un autre côté, ils expriment systématiquement réunion le besoin de ce dispositif pour accueillir certains jeunes. Donc il y a vraiment, je crois, une reconnaissance, mais parfois peut-être aussi une compréhension insuffisante de ce dispositif d'institutionnel... » (P13). Les deux professionnels soulèvent un point très important pour eux dans la pratique d'accompagnement qui est celle de la situation d'urgence. Pour eux, bien que passerelle soit une soupape pour certains enfants, il reste un manque lié à la disponibilité lors de situations d'urgence. Cette question est directement liée à la pratique d'accompagnement qui s'articule autour de la gestion de groupe, ainsi ils expriment la difficulté de l'aller-retour du Je-Nous : « La question légitime de collègues qui sont sur une situation de groupe va dire, voilà, on assiste 7 gamins sur l'activité éducative d'un coup y en a un qui ne tient pas. Qui va être dans une crise ou autre, le collègue éducateur, s'il y en a 7, il en a encore 6 à gérer. Il ne peut pas quitter les 6 pour en gérer un, donc à ce moment-là, qu'est-ce qui existe ? » (P11). Ainsi, l'établissement dans sa structuration ne permet pas l'accompagnement d'un enfant dans une situation d'urgence.

Rapport à la pratique d'accompagnement :

Héphaïstos exprime que différents moyens sont présents pour penser la pratique d'accompagnement. Sur le plan de l'institution, c'est au travers des formations collectives en lien avec le CRA que la réflexion s'articule. Au sein du dispositif passerelle, c'est au travers d'espaces cliniques que la pratique réflexive s'engage. Néanmoins, la situation actuelle du manque de personnel ne permet pas d'engager un courant de parole clinique. « Il y a parfois, on a des périodes sur lesquelles on n'a pas un support clinique suffisant pour pouvoir évaluer notre action auprès du jeune et pour nous, c'est quand même essentiel. » (P7). Héphaïstos met

en avant le manque de disponibilité des professionnels de passerelle pour engager leur présence lors des temps de synthèse. Néanmoins, c'est au travers des temps informels que la transmission clinique va prendre forme. Pour Héphaïstos, cette forme de transmission est importante mais ne permet pas un travail clinique en profondeur : « *On reste avec une pratique en discutant avec les collègues issus d'un creuset d'observation des uns et des autres, mais on n'a pas un moment donné, quelqu'un qui aussi de sa compétence dans une autre fonction de la nôtre, va pouvoir poser un diagnostic, va pouvoir poser une orientation clinique dans le travail* » (P9). Pour Héphaïstos, la pratique d'accompagnement présent à l'IME devrait tendre à une forme de maillage institutionnel afin de permettre à l'enfant d'être à une place centrée dans son accompagnement. Pour permettre ce maillage, il exprime un besoin de réunions professionnelles : « *Je crois que c'est ça qui est important, c'est ce maillage qui permet à un moment donné, d'être le plus adapté aux jeunes et puisqu'on nous. Cette notion du jeune au centre du dispositif, ça veut dire pas mal de choses quand même à dire que c'est quand même le dispositif à s'adapter à un moment donné, autour du verre. Donc ça c'est compliqué parfois faut le penser, faudrait tendre des réunions supplémentaires, faudrait pouvoir exprimer les choses* » (P12). Cette dimension répond à l'injonction d'accompagnement issue de la loi de 2002-2. La pratique d'accompagnement proposée dans le dispositif passerelle s'articule autour de la notion de tiers, ainsi l'accompagnement proposé sera toujours effectué avec deux professionnels. Cette dynamique de tiers permet la disponibilité, l'écoute et le travail sur les questions transférentielles dans la relation éducative. : « *Et pour les jeunes qui vont arriver parce que tu à un moment tu, tu étais tellement crevée d'absorber la maladie que tu peux plus l'accueillir. Et c'est en partant de cette base, par exemple, que nous, on a décidé que dans le projet de passerelle, parce que c'est qu'une personne qui se retrouvait explosée mais vraiment qui était qui, tombait malade et qui était tellement la bon, et c'est pour ça qu'on a demandé dans le projet à être 2[...]Je propose un jeu parce que faut toujours être à l'écoute permanente de ce qui se dit, de ce qui se joue entre l'éduque que le jeune a choisi mais sauf que l'autre est tellement dans le jeu qu'il y a des moments...Il y a des mots que le jeune dit et il faut s'en saisir.* » (P16). Ainsi la dynamique proposée par ce dispositif induit des courants de parole clinique. Cette réflexion est soutenue par un passage à l'écrit afin de garder une traçabilité de l'accompagnement, dans une volonté éthique de transmission des différentes observations et ressentis.

Rapport à soi :

Iphigénie est une jeune professionnelle de l'Unité petite enfance des 6 à 11 ans. Elle est en poste depuis 4 ans et elle a effectué différents stages dans le champ de la protection de l'enfance et du handicap. Elle exprime avoir eu un « déclic » (P1) pour le public présent à l'IME. Elle a eu un parcours de pratique de formation dans des équipes « dysfonctionnantes » (P1), alors qu'à l'IME elle a pu expérimenter une équipe « très bienveillante et communicante » (P1). Elle apprécie les horaires de travail proposés à l'IME, qui sont adaptés à son rythme de vie. La dynamique de l'IME lui permet de venir de manière sereine au travail, bien qu'elle soit de nature anxieuse, tandis que dans ces expériences passées ce n'était pas le cas. « *Donc c'est vrai que voilà, j'y vais avec plaisir là parce que j'ai aussi plus de responsabilités, donc je m'inscris mieux et puis voilà, je suis contente de venir au travail et ça déjà pour moi c'était très important d'être enfin. Voilà de déjà dans la démarche de devenir chaque jour d'être en paix avec moi et d'être bien au travail.* » (P2). Elle exprime que son positionnement dans l'équipe a mis du temps, notamment pour trouver la légitimité de sa place en tant que professionnelle. L'entrée en CDI a favorisé son engagement : « *j'ai pu petit-à-petit m'affirmer et proposer des choses donc que j'ai.... J'ai pu moi après, à partir de mes centres d'intérêt et de ce que j'ai quand même à cœur d'aimer ce que je propose aux enfants afin de que ça parte de mes goûts* » (P4). C'est pourquoi Iphigénie construit son identité professionnelle autour de l'interculturalité et s'engage dans une formation autour de la relaxation. « *Et je trouve ça très important l'interculturalité, donc j'ai voulu monter un projet avec les enfants autour de la cuisine et dans l'interculturalité* » (P3).

Sens accordé au métier :

Iphigénie exprime que sa fonction s'articule autour du travail avec les partenaires extérieurs à l'IME, étant donné que beaucoup d'enfants dans sa phase ont des temps scolaires en milieu ordinaire, autour de la rédaction de projets d'accompagnement : « *Donc j'ai 4 enfants en référence donc. Principalement donc enfin, j'écris les projets pour les enfants. Je définis les objectifs par rapport à leur, à leur problématique.* » (P3). Elle rappelle que cette démarche se construit avec l'équipe pluridisciplinaire. Elle exprime que le public accueilli a besoin d'une grande dimension contenante : « *c'est vrai que je me suis rendue compte que vu qu'on on accompagne quand même un public qui a besoin de rituels, de cadres...* » (P7).

Iphigénie intervient sur le groupe 4 qui est la dernière phase de l'accompagnement, ce sont les plus grands avant d'aller sur le secteur des adolescents. Le secteur petite enfance fonctionne en phase, il y en a 4. Les 4 phases sont pensées de manière progressive en lien avec l'autonomie de l'enfant. Elle exprime que ce secteur est composé intégralement de femmes. Bien qu'Iphigénie soit apaisée dans son travail, elle exprime que certains moments, liés notamment aux attendus de son poste, peuvent être ressentis comme plus intenses. Elle rajoute l'importance d'espaces de parole avec ses collègues pour apaiser ses moments, grâce au tissage d'une relation de confiance avec l'équipe. « *Ben pour arriver à être plus à l'aise et j'ai été soutenue. Enfin, j'étais hyper soutenue par l'équipe donc enfin ça je ne sais pas si je pense que ça doit exister ailleurs, j'espère pour tout le monde, mais voilà et du coup c'est trop bien de pouvoir parler d'aussi des choses qui nous font peur, des... et du fait de pas se sentir légitime, parfois* » (P2). Ainsi se dégage une notion de courant de parole libre où chacun peut venir exprimer ses limites dans la pratique d'accompagnement. Iphigénie exprime que l'équipe se positionne dans une pratique réflexive en lien avec l'évolution du public accueilli et des nouveaux professionnels : « *Mais voilà d'arriver voilà dans une équipe qui, qui sait ce qu'elle fait, qui est en qui, qui en plus, qui est dans la réflexion. C'est parce qu'il y a des équipes qui sont là depuis longtemps et qui voilà qui sont un peu et là non, c'est une équipe vraiment qui s'imprègne de chaque nouveauté des enfants en plus. Le public évolue donc et qu'on avance avec les enfants et avec le public et qui laissent la place aussi.* » (P3). Iphigénie expose que les professionnelles présentes sur ce secteur ont déployé des spécialisations qui font partie de leur singularité, présente dans la pratique d'accompagnement proposé : « *chacune a une particularité dans l'équipe, donc c'est super chouette parce que bah du coup il y a il y a une personne qui vraiment on se réfère à elle sur le makaton, et elle travaille beaucoup autour de ça. Il y a une art thérapeute, une personne qui a fait une formation d'art thérapie, une autre éduc qui a fait une formation pataugeoire* » (P4). Cette forme d'accompagnement est notamment soutenu par la transversalité proposée : « *Donc en fait chaque éduc, on fait tous, on est en transversalité, on a tous les enfants, je ne suis jamais avec les enfants de ma phase. Mais on a chacune un truc qui nous voilà un truc un peu. On a toute l'on est toutes sur un pied d'égalité par rapport à ce qu'on fait, à ce qu'on propose, mais on a une spécialité...* » (P5). Néanmoins, elle exprime certaines difficultés liées à la création de médiations, telles que les moyens financiers et la temporalité. Pour elle, le temps devrait être un moyen de construire petit

à petit les médiations afin de permettre la mise en place d'un projet cohérent : « *Il fallait tellement vite en parler que finalement on n'en a pas encore parlé et du coup je pense qu'il faut des fois se poser et juste laisser les choses enfin voir, voir comment elles évoluent. Et voilà être dans le moment et voilà.* » (P5). Iphigénie exprime qu'un des freins présents pour penser une nouvelle forme de la pratique d'accompagnement se trouve du côté d'une forme de rigidité structurelle liée à l'intensité de l'accompagnement proposé, et liée également aux représentations du handicap dans lesquelles le regard des professionnelles se pose du côté des besoins de l'enfant : *C'est vrai que.... que c'est difficile, je pense, de de créer de nouveaux espaces, de créer de nouvelles choses. Parce qu'on a peur, en fait, pour les enfants et finalement pour les enfants. Mais alors qu'on n'a pas mis en place avant, rien n'est fait.* » (P7). Iphigénie ressent une forme de clivage entre les différentes professionnelles. Ce clivage prend sa source dans l'intensité de l'engagement auprès des enfants, et dans l'expérience au sein de l'IME également.

Ce cloisonnement est aussi lié au savoir expérientiel et à la reconnaissance éducative des projets proposés : « *Il y a une petite hiérarchie intéressante donc il y a quand même une petite hiérarchie qui se met en place parce qu'il y a des personnes qui sont là depuis très longtemps* » (P17). « *Donc c'est ça d'abord, c'est tous les ateliers thérapeutiques. Donc après, oui, c'est, c'est vraiment, enfin c'est pour ça qu'on est là, on est dans le soin et c'est mais il y a un peu une dévaluation de notre pratique éducative* » (P18). « *Donc enfin et je sais que donc moi j'ai grandi professionnellement dans ce dans ce poste avec un nouveau chef de service qui du coup s'est référé à la parole des anciens et y a quelque chose qui s'est installé du coup. Bah du coup, bien sûr qu'il ne va pas ne me demander à moi qui vient d'arriver le même jour que lui, comment.... mais du coup c'est quelque chose qui aurait pu être le cas au début et ensuite bah voilà chacun sa place et tout le monde en fait c'est quelque chose qui a qui est encore là. Et c'est vrai que pour des questions d'organisation, pour des, des avis même je sais qu'on ne va pas se référer, on va pas venir me voir quoi.* » (P18). Néanmoins, elle exprime que chacun peut avoir son mot à dire lors de temps institutionnalisés.

Rapport à la pratique d'accompagnement :

Iphigénie exprime que pour elle, la pratique d'accompagnement ne s'articule pas seulement dans la bulle symbolique de l'institution, il y a une importance dans le tissage de réseaux extérieurs à l'établissement : « *il y a le réseau, notre réseau, ce que je, je me rends compte que qu'il faut quand même avoir des petites billes pour pouvoir créer des*

*partenariats... » (P7). Elle exprime que la limite pour penser la pratique d'accompagnement se trouve au niveau du nombre d'heures nécessaires pour mettre en réflexion la pratique néanmoins : *Mais après, je pense que les moyens, on les a, ouais, on a tout ce qu'il faut pour pouvoir mener à bien les projets tant que c'est justifié enfin.* » (P7).*

Iphigénie exprime que l'arrivée de nouveaux enfants porteurs de multiples handicaps complexes (TSA, TDAH, psychose infantile, etc..) a demandé à l'équipe de la phase 1, de réfléchir la pratique d'accompagnement : *« c'est la phase 1 et la phase qui est supervisée qui a été supervisée par le CRA » (P10). Néanmoins, la phase 1 a eu une supervision mais pas le reste de l'équipe. Or, le fonctionnement transversal de ce secteur amène une difficulté dans la cohérence de la pratique d'accompagnement, notamment par la transmission de la méthode d'accompagnement supervisé par le CRA : « Et du coup c'est juste ça, c'est trop bien qu'elle soit qu'elle vienne et que qu'on ait des, des nouvelles, des nouveaux outils, des nouvelles pistes de réflexion. Mais du coup, du fait de Ben, au niveau organisationnel, encore une fois c'est hyper compliqué de pouvoir vraiment toutes et tous être là pour entendre la même chose, le bon moment et de mettre en place en même temps les trucs » (P13). Pour elle, il faudrait plus de moments dédiés, étant donné que les espaces de paroles institutionnalisés se trouvent du côté de l'organisationnel, les moments de transmission se font de manière informelle : « Ben c'est les synthèses c'est les vraiment organisationnels dans l'urgence donc et c'est vraiment dans les couloirs rapidement, si on a le temps de se dire 2-3 choses. Mais c'est difficile, donc ça va, je pense, ça va prendre plus de temps que ça aurait dû. » (P14).*

B. Discussion :

L'objectif de cette recherche est d'analyser l'élaboration de la pratique d'accompagnement proposé à l'IME, au travers des discours des éducateurs spécialisés qui la pratiquent quotidiennement.

Dans cette partie, j'ai fait donc discuter des contributions théoriques extraites de la littérature scientifique et les données des entretiens de 5 volontaires interrogés. Pour répondre à ma question de recherche, j'ai suivi les thématiques que j'ai préalablement construites.

Dans un premier temps, j'ai analysé le regard que portent les professionnels sur le mouvement institutionnel de l'IME, au travers d'une approche socioconstructiviste et psychanalytique de l'étude de la notion d'institution. Le deuxième temps de cette analyse est consacré au moyen que propose la structuration de l'établissement afin de permettre une mise en réflexion de la pratique d'accompagnement, selon l'approche psychanalytique.

Mouvement institutionnel et injonctions de la commande publique :

- Evolution du public et maintien de l'intention institutionnelle :

Les 5 protagonistes de la recherche ont connu de nombreux changements quant à la pratique d'accompagnement proposée à l'IME. L'historicité de l'IME recueillie dans les entretiens montre que le public a évolué vers l'accueil d'enfants porteurs d'un handicap plus sévère ; cette évolution est un constat que Grandchamps (2016) partage. Cette variation est plus ou moins importante pour les éducateurs en lien avec leurs années d'expérience dans l'établissement. Ce changement s'explique dans un premier temps par l'évolution du public accueilli à l'IME, engendré par le changement de paradigme du handicap allant vers une logique inclusive (Stiker, 2011), et passant d'un public ayant des troubles du comportement à des troubles psychiques, pour ensuite accueillir des enfants porteurs de troubles du spectre autistique. Ce mouvement a demandé à l'institution de transformer la pratique d'accompagnement proposée à l'IME. Grandchamps (2016) exprime que la pratique d'accompagnement auprès de différentes singularités ne prend pas la même forme. Bien qu'Héphaïstos exprime que son rôle reste le même, « permettre un devenir » pour les jeunes, tendre vers cette notion, ne prend plus la même forme. Athéna partage cette vision en déplaçant l'objectif du devenir. Si c'était auparavant une vision de l'autonomie au travers de l'insertion par le travail, ce devenir tend actuellement vers la recherche d'autonomie dans un environnement soignant. Ainsi, le sens de la pratique d'accompagnement se décale pour être au plus proche du public. Héphaïstos et Horus expriment que le devenir de l'enfant ne peut pas se faire seul, c'est un maillage qui doit être collectif tel que le présente Paturet (2014) au travers des 7 piliers de l'institution, la construction de fictions pour permettre un devenir.

- Evolution du cadre théorique et transformation institutionnelle :

Ainsi, la mission reste la même mais son articulation varie. D'une certaine manière, cette notion du devenir est un pilier de la construction de la pratique d'accompagnement portée elle-même par l'institution. Ce pilier est figé du fait de sa nécessité dans la bâtisse (J-B Pauret, 2012)

de l'institution, mais elle est en constante réadaptation en lien avec le public accueilli. L'institué que représente la notion de devenir est le fondateur de toute la structure d'accompagnement, et cette notion est en constante transformation. L'institution doit s'adapter aux particularités des enfants accueillis. Si l'enfant autiste a besoin d'être rassuré dans son rapport au monde, l'enfant porteur de troubles psychique aura besoin d'un environnement cohérent (Grandchamps, 2016). Même si ces pratiques peuvent se toucher, il reste important de construire une pratique d'accompagnement capable d'intégrer ces différentes notions afin de permettre à chacun de s'épanouir. Cette évolution des agréments d'accueil en IME est issue d'une commande sociale, et a pour volonté d'accueillir chaque enfant en besoin d'accompagnement spécifique tout en demandant aux professionnels de s'adapter, dans un cadre où l'orientation de la pratique d'accompagnement change. Ainsi, l'évolution de la pratique est en lien très étroit avec les recommandations de l'Etat qui oriente la pratique d'accompagnement. Si quelques années auparavant les professionnels se sont construits sur une pratique d'orientation psychanalytique, telle que la psychothérapie institutionnelle comme le révèlent Athéna et Horus, actuellement la pratique s'oriente vers des méthodes neuro-développementales. Dans une autre dimension, le mouvement institutionnel s'inscrit aussi du côté des professionnels. La pratique d'accompagnement que les professionnels engagent est aliénée aux parcours de formation qu'ils ont vécus. Or, Athéna exprime qu'il peut se sentir une différence de pratique entre les nouvelles générations de professionnelles et les plus âgées.

Ainsi nous pouvons constater trois vecteurs qui participent au changement de pratique des professionnels au sein de l'IME, et qui peuvent mettre en difficulté la pratique d'accompagnement. Bien que le changement de commande sociale engendre une réflexion de la pratique d'accompagnement à l'IME, une difficulté liée aux moyens ne permet pas de construire ensemble.

Structuration de la pratique, l'activisme au détriment de la disponibilité :

- Une rigidité structurelle qui favorise la « pathologie du lien » :

En lien avec la transformation de l'offre des IME et l'évolution du public accueilli, la structuration de l'accompagnement s'articule autour d'une forme de cloisonnement où chacun fait des activités de son côté, exprime Horus. Bien qu'il y ait des temps dédiés pour échanger sur la pratique, Horus rajoute que la parole s'exprime sur les faits objectivants et non cliniques. Or, pour Cabbasut (2017), l'institution - dans une visée subjectivante, s'articule autour de 4

points de référence, dont le principe de clinique, afin de penser la pratique d'accompagnement. Héphaïstos et Hestas ressentent que cette même structuration est pensée à l'année et paraît immuable pour les professionnels qui éprouvent des difficultés à accueillir des situations d'urgence. Cette dimension vient toucher le principe d'institution qui s'articule autour de cette possibilité de mouvement (Paturet 2012) et de transformation de la pratique en rapport avec le courant de parole (Lebrun, 2008). Horus, Iphigénie, Hétas et Héphaïstos expriment dans leurs entretiens une structuration de la pratique d'accompagnement intensive où l'activisme est mis en avant. Ainsi, les projets des enfants sont élaborés à l'année, lors d'espaces institutionnels dédiés en fin et en début d'année, laissant peu de place aux réaménagements. Iphigénie questionne, dans son discours, cette rigidité au travers de la représentation que les professionnels portent sur les jeunes. Elle exprime que ce sont les besoins qui sont mis en avant afin de structurer l'accompagnement. Gardou (2012) exprime que de voir la personne accompagnée au travers de ses besoins est plus abordable, car plus compréhensible pour le professionnel. Au travers de ce regard, le professionnel se pose du côté du guidage dans sa forme d'accompagnement (Vial, 2006). Or, l'étayage, pour reprendre Vial, est un équilibre entre le guidage qui place le professionnel dans un rôle transmissif des codes et normes, et l'accompagnement qui place le professionnel et la personne dans une relation éthique et symétrique (Paul, 2012), dans un processus de soutien à l'élaboration de la pensée, de l'autonomie. Cet équilibre est une condition afin d'être dans un processus de subjectivation de l'individu accueilli. Ce cloisonnement institutionnel est exprimé dans le discours d'Horus, qui met en avant la notion de « pathologie du lien » définie comme étant une réponse dissonante issue d'un fonctionnement cloisonné, car les professionnels ne se parlent plus, n'étant plus dans une logique d'élaboration de la pensée collective, mais dans une logique de productivité issue de la commande publique. Or, cette pathologie du lien est déjà présente dans la plupart des parcours des enfants, et par ce manque d'espaces de paroles institutionnelles, l'établissement rejoue certains traumas présents chez les enfants. Aussi, Grandchamps (2016) explique que la cohérence est une direction à tenir pour des enfants porteurs de troubles psychiques afin de leur permettre d'oser le devenir.

- Rapport Groupe/Sujet, quand la gestion du Nous prime sur l'écoute du Je :

Cette rigidité organisationnelle est, en partie, engendrée dans le rapport sujet/groupe. Héphaïstos fait remonter que l'éducateur spécialisé est dans une forme de gestion du collectif. Cette dimension répond à l'une de ses missions, qui est celle de garant du collectif ; celle-ci

peut mettre en difficulté la dimension singulière de l'accueil de l'autre au travers d'un manque de disponibilité du professionnel. Athéna exprime un manque de marche de manœuvre dans la dynamique institutionnelle. Cet activisme présent dans la pratique de l'accompagnement peut mettre en difficulté l'accueil de la singularité. Grandchamps (2013) explique que la disponibilité est un moyen pour permettre de sortir de la logique de productivité. Ainsi, le dispositif passerelle présent à l'IME est une des réponses institutionnelles proposées afin de permettre à certains enfants en difficulté dans le collectif, de trouver une « soupape ». Néanmoins, ces temps de répit pour l'enfant vis-à-vis du groupe sont pris dans des enjeux structurels, tels que l'emploi du temps. La densité des médiations proposées, comme le soulève Horus, est à la fois une garante de l'institution, afin de permettre la présence de tiers dans la relation éducative nécessaire pour accompagner des enfants porteurs de troubles psychiques, d'enfants ayant des troubles autistiques, d'enfants porteurs d'une déficience mentale, et à la fois elle peut engendrer un manque de disponibilité vis-à-vis des questions transférentielles en jeu dans la relation éducative. Or, Vasquez (1972) exprime que l'organisation institutionnelle doit être au service de la relation, elle ne doit pas être une finalité en soi. Ainsi, l'organisation doit être pensée pour permettre la disponibilité des professionnels pour répondre à l'appel de l'autre.

- L'émergence d'un dispositif pour répondre à l'appel de l'autre :

En lien avec le manque de disponibilité ressenti par les professionnels, lui-même engendré par une organisation institutionnelle tournée autour de la productivité, un dispositif a été créé pour répondre à l'appel de ces enfants en difficulté dans le groupe. Ainsi, Héphaïstos et Hesta expriment que le dispositif passerelle présent à l'IME est une des réponses proposées afin de permettre à certains enfants en difficulté dans le collectif de trouver une « soupape », où il n'y a pas d'injonction à l'activité. Cette soupape est un espace où l'enfant est sujet de son accompagnement. C'est une forme d'accompagnement d'un jeune pour deux professionnels. Ce fonctionnement permet à la fois de mettre au travail les questions transférentielles et met en avant une disponibilité du professionnel à l'écoute de l'appel de l'autre. Cette création du dispositif passerelle est une forme de réponse institutionnelle aux rouages figés d'un établissement pris dans des enjeux de fonctionnement.

Elaboration institutionnelle, moyens et limites :

Lors des entretiens, les professionnels ont pu nommer les moyens qu'ils avaient en leur possession pour réfléchir la pratique d'accompagnement.

- Formations collectives et enjeu phorique:

Lors de l'entretien, Athéna revient sur les formations présentes à l'IME, qui s'articulent sur les formations collectives en lien avec le changement du mouvement institutionnel. Ce sont ces formations collectives qui sont prioritaires afin de former les professionnels vers des méthodes de travail structuré. Ainsi, une certaine forme de volonté de redéfinir la pratique d'accompagnement global dans l'établissement est présente, au détriment des volontés individuelles de formation des professionnels. Cette démarche peut engendrer, de la place d'Athéna, un manque d'écoute de l'initiative personnelle et de subjectivation des praticiens. Cette dynamique touche du doigt la notion d'institution, dans le sens où l'institution est constituée d'individus sujets qui la constituent (Rozier, 2014). Néanmoins, cette volonté de construire de manière collective vient toucher, d'une certaine manière, la notion phorique (Dellion 2018) de la contenance institutionnelle. Iphigénie, quant à elle, exprime que son secteur favorise la formation professionnelle dans une volonté soignante. Dans le secteur petite enfance, la formation individuelle à but thérapeutique est valorisée. Cette valorisation est engendrée par le principe de transversalité, mais aussi le concept de soin présent dans l'organisation de la pratique d'accompagnement.

- La responsabilisation dans le courant de parole :

Athéna, Iphigénie, Horus et Héphaïstos ont pu repérer des espaces de paroles institutionnelles présents à l'IME. Néanmoins, ils expriment que ces espaces sont souvent marqués par des questions organisationnelles, laissant l'aspect clinique de côté. Cette orientation des espaces de parole peut mettre en difficulté la pratique d'accompagnement des professionnels notamment énoncé par Athéna, plus précisément lors des moments de transition des jeunes dans un autre groupe. Cette vision est directement en lien avec la structuration cloisonnée d'une partie de l'établissement, qui ne permet pas d'espaces d'échange sur la vision clinique de l'enfant, et remet ainsi en question l'aspect phorique présent en ce lieu (Delion, 2018). Héphaïstos, Iphigénie et Athéna expriment que la réflexion clinique prend plus de place du côté informel, dans une dimension de responsabilité personnelle de la pratique d'accompagnement. C'est aux professionnels d'engager cet espace ; ainsi la responsabilité clinique se pose du côté des professionnels et non dans une dynamique institutionnelle. Il exprime aussi le manque de moyens actuels à l'IME, dans le sens où il n'y a pas eu de psychologues et de pédopsychiatres sur une période, pour guider la pratique

d'accompagnement. Cette dimension vient toucher la fonction -1 travaillée par J. Oury, qui est un outil de réflexion institutionnelle nécessaire pour la pratique réflexive.

- Légitimité de la parole, qui a le droit d'être écoutée :

Horus ressent comme une forme d'agacement, qui s'inscrit dans un manque de considération de la direction, qui ne prend pas assez en compte l'expertise des professionnels. Ainsi, les praticiens n'ont pas le droit à la parole lors des décisions institutionnelles. Iphigénie, quant à elle, exprime une forme de valorisation de l'expérience dans son secteur. Ce sont donc les professionnelles possédant le plus de savoir expérientiel au sein de l'IME qui seront écoutées. Delion (2022) expose trois impératifs pour permettre un accompagnement phorique et ainsi transformer la pratique d'accompagnement au plus près du sujet, le deuxième étant d'instaurer une forme d'équilibre entre hiérarchie statutaire et hiérarchie subjective. Au travers du discours des professionnels, nous pouvons donc nous questionner sur la question de la légitimité de la parole pour les professionnels de l'IME, et nous questionner également sur leur place en tant que sujet dans leur pratique. Bien que plusieurs professionnels expriment leur ressenti sur un manque de considération de la parole, ils affirment tout de même une confiance de la part de la direction pour leur démarche.

Conclusion :

Une institution est un équilibre instable, en constante transformation, et demande un principe d'engagement de la part des individus la constituant, mais aussi de la structure englobant la pratique d'accompagnement réfléchi de manière institutionnelle. L'accompagnement au sein d'un IME est en tension entre une volonté normative et une volonté subjectivante (Vial, 2006). Cet équilibre est soutenu par la mission d'accompagner vers un devenir des jeunes reconnus en situation de handicap. Les professionnels présents à l'IME doivent composer leur pratique à partir des enfants accueillis, des normes et valeurs présentes dans le champ social. Ils mettent leur pratique d'accompagnement au service d'enfants en situation de handicap, celui-ci étant conçu aujourd'hui comme un processus bio-psycho-social.

Ainsi, réfléchir le devenir des enfants doit être mis au travail en pensant l'environnement comme susceptible de constituer des obstacles dans leur parcours de vie (Compte, 2010). Néanmoins, un manque d'espace d'élaboration ne permet pas aux professionnels de déconstruire leurs représentations du monde, laissant ainsi la notion de politique de côté (Cabassut, 2017). En lien avec la commande sociale, le public a en effet évolué depuis quelques années, pour accueillir désormais des enfants porteurs de différents handicaps et donc former un collectif hétérogène (Grandschamps, 2016). Ainsi, ce mouvement peut complexifier les pratiques d'accompagnement proposées à l'IME.

L'équilibre entre le collectif et l'individuel engendre des questionnements dans les modalités d'accompagnement. Afin de soutenir ce mouvement de transformation, le courant de parole peut être un outil indispensable pour l'élaboration d'une pratique d'accompagnement éthique (Delion, 2022, Lebrun, 2008). Ce courant de parole, inscrit de manière institutionnelle, est orienté vers des questions de fonctionnement laissant peu de place à la notion clinique et politique. Dans une autre perspective, la visée normative est soutenue par l'établissement, au travers des formations collectives instituées par les supervisions d'orientation neuro-développementale, qui répondent à la commande publique. Néanmoins, des luttes internes à l'établissement se font sentir, c'est du côté informel que la notion clinique se travaille entre les professionnels. De cette façon, la responsabilité clinique s'établit du côté des individus et non du côté structurel. Le ressenti des professionnels qui ont participé à l'enquête s'articule autour d'une dévalorisation de leur expertise ; les décisions sont prises indépendamment des acteurs de terrain (Dellion, 2022). Cette dynamique laisse penser qu'il y a une forme de légitimité accordée à certaines personnes à être entendues dans l'établissement, ne permettant pas aux professionnels d'être sujets et égaux dans l'élaboration de la pratique d'accompagnement. Néanmoins, une volonté d'écoute de la direction est présente, pour permettre la transformation de l'offre. En effet, l'établissement qui a participé à cette recherche a mis en place des groupes de travail afin de construire de manière collective les pratiques d'accompagnement, plaçant ainsi le professionnel comme sujet et expert de sa pratique. La direction étant soumise à l'injonction sociale émanant notamment de la réforme Séraphin-PH, elle doit composer avec les attentes de l'Etat allant vers une dynamique inclusive, et les éléments de terrains tels que le public et les professionnels. C'est dans une forme de tension entre la notion d'établissement et la notion d'institution (Dellion, 2022) que la pratique d'accompagnement est élaborée.

La commande publique axe son orientation vers une logique inclusive de désinstitutionnalisation, dans laquelle la personne accompagnée est actrice de son projet. Ainsi, l'IME tend à offrir certains services qu'il doit être en mesure de présenter. C'est dans cette logique qu'une notion de productivité des médiations, nommé activisme selon Granchamps (2016), s'installe au détriment d'espaces de disponibilité et de rencontre. Bien que la notion d'institution, notamment définie pour accompagner des enfants porteurs de troubles psychiques, doit s'articuler autour des médiations (Hochmann, 2004 Delion, 2022) comme symbole d'un tiers institutionnel facilitant la rencontre de l'autre, la réflexion autour d'espaces pour la mise à disposition du professionnel et de l'enfant est un élément primordial (Grandschamps, 2016) pour une pratique éthique. Ces temps de « rien faire » sont primordiaux afin de permettre l'émergence des désirs et l'écoute de la singularité. Bien que l'activisme soit en partie responsable du manque de disponibilité, le manque de moyens des professionnels participe à cette dynamique. Ainsi, la pratique d'accompagnement au sein de l'IME est questionnante dans son processus de *holding* (Delion 2022), et nécessaire pour accompagner l'autre vers son devenir dans une vision subjectivante, c'est-à-dire celle du portage institutionnel, dont l'un des piliers est l'accueil de la parole.

Ce mémoire s'articule autour d'une analyse micro d'un établissement du médico-éducatif. Néanmoins, à plus grande échelle, nous pouvons voir que l'analyse de cet établissement n'est pas une situation isolée. Dans une volonté inclusive, d'autodétermination et une logique de fluidification des parcours pour les personnes en situation de handicap, des nouvelles injonctions ont vu le jour depuis 2018, modifiant le fonctionnement et l'organisation de structures d'accueil et ainsi les pratiques d'accompagnement pour la personne allant vers : « *des autorisations plus « plastiques », portées par des dispositifs financés par un tarif plus global, contractualisé, modulé en fonction de l'activité réalisée, relevant d'une logique de ressources, visant une trajectoire financière, au service de parcours, dans un objectif d'inclusion* » (Pommier, 2018).

Cette nouvelle dynamique, impulsée par l'État, tend à proposer une forme de prestation de services pour des personnes concernées qui deviennent actrices de leur projet et portent elles-mêmes la responsabilité de leur parcours. Si, précédemment, la responsabilité se posait du côté de l'institution, par manque de reconnaissance de la personne accompagnée, elle tend actuellement à être investie intégralement par la personne concernée. Dans une logique de tarification des moyens, la notion de

trajectoire de budget demande une certaine forme de technicité (Ibid) attendue par les membres de la direction au détriment des notions cliniques et politiques.

Le concept d'institution peut être vu comme une bulle symbolique. Cette bulle peut être une forme de microcosme porteur de normes et de valeurs, permettant à l'individu de s'essayer à la vie en société, de s'essayer à devenir soi. Cette bulle n'est pas un cloisonnement, c'est une forme de répit pour celui qui porte les maux d'une société stigmatisante. Cet espace d'expérimentation symbolique, pour reprendre Winnicott, est un « espace transitionnel » (1975). Ainsi, l'institution doit jouer le jeu de la société, tout en laissant un champ de possibilités assez sécurisantes pour oser expérimenter et un champ assez libre pour oser être sujet dans son environnement. Ce jeu de la société doit réfléchir les questions politiques du processus de fabrication du handicap dans une volonté éthique d'accueillir la souffrance de l'autre, sans reproduire de manière frontale des blessures inconscientes que le sujet porte, ce qui reviendrait sinon à mettre en œuvre une reproduction d'une société aliénée au système capitaliste. Ainsi cette bulle, pour être subjectivante et soignante, se parle de manière collective, rentre en conflit par les différentes altérités présentes et s'élabore dans une dimension collective, éthique, institutionnelle, politique et clinique (Cabassut, 2017).

Bibliographie :

Allione, C. (2005) La part du rêve dans les institutions, régulation, supervision, analyse des pratiques, Encre Marine.

Bourdieu, P. & L'Homme, M. D. S. de. (1980). Le Sens pratique (Sens commun (Le)). MINUIT.

Cabassut, J. (2005). Le déficient mental et la psychanalyse : Clinique du sujet non-supposé savoir. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.cabass.2005.01>

Cabassut, J. (2017). Parole, pensée, conflit ou plus-value institutionnelle. Dans : , J. Cabassut, Bonjour l'institution (pp. 45-65). Nîmes: Champ social.

Capul, M., Lemay, M., Gaberan, P. (2019). De l'éducation spécialisée: Ses enjeux, son actualité et sa place dans le travail social. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.capul.2019.01>

Compte, R. (2010). Sport et handicap dans notre société : un défi à l'épreuve du social. Empan, 79, 13-21. <https://doi.org/10.3917/empa.079.0013>

Conrath, P. (2011). Regards actuels sur le handicap. *Le Journal des psychologues*, 291(8), 16. <https://doi.org/10.3917/jdp.291.0016>

Deligny, F., de Toledo, A. S., Miguel, M., Vidal-Naquet, M., Masson, A., Béghin, C., Séguin, D. A., Joubert-Laurencin, H., & Comolli, J. (2021). Camérier. A propos d'images (1re éd.). ARACHNEEN.

Delion P. (2018) Qu'est-ce que la psychothérapie institutionnelle ? Conversation avec Yasuo Miwaki, Toulouse, édition d'Une.

Delion, P. (2018). Fonction phorique, holding et institution. *Érès*. <https://doi.org/10.3917/eres.delio.2018.01>

Delion, P. (2022). Les concepts-clés. Dans : , P. Delion, Oury, donc: Questions de psychiatrie (pp. 131-154). Toulouse: Érès.

Delion, P. (2022). Conférence :Actualité de la psychothérapie institutionnelle

Delion, P. (2022). *La constellation transférentielle*. Toulouse: Érès.

Didelet, S (2021), La double aliénation. Psychaso, <http://www.psychasoc.com/Textes/La-doublealienation#:~:text=L'ali%C3%A9nation%20est%20un%20concept,sommes%20profond%C3%A9ment%20et%20ontiquement%20ali%C3%A9n%C3%A9s>.

É. Durkheim, (1999) Les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF,

Ellias, N. (1991). *La société des individus*. Editions Fayard.

Fontaine, S., Cobbaut, J. P., Routier, C., Tremblay, M., Stiker, H. J., & Mercier, M. (2016). Une approche interdisciplinaire. *La Revue Nouvelle*, N° 3(3), 33-40. <https://doi.org/10.3917/rn.163.0033>

Fourquet, F. (2007). Une intuition de Félix Guattari. *Revue du MAUSS*, 29, 555-568. <https://doi.org/10.3917/rdm.029.0555>

Gardou, C. (2012). Au-delà du besoin le désir. *Empan*, 88, 104-110.

Gaussot, L. (2001). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Le Carnet PSY*, 62(2), 22. <https://doi.org/10.3917/lcp.062.0022>

Goffman, E (1975) Stigmate. Les usages sociaux du handicap, Paris, Les Éditions de Minuit, 57.

Goffman, E. (1968). *ASILE*, Paris, les Editions de Minuit.

Goffman E. 1974 (1967), Les rites d'interaction, Paris, Minuit.

Gomez, J. (2013). Entretien avec Jean Oury. *VST - Vie sociale et traitements*, 118, 137-143. <https://doi.org/10.3917/vst.118.0137>

Grandchamp, G. (2016). Des enfants si différents... dans un même IME. *Empan*, 104, 46-52. <https://doi.org/10.3917/empa.104.0046>

Granval, D. (2003). La loi 2002–2 est pavée de bonnes intentions, l'enfer aussi ! *dans journal du droit des jeunes 2003*, 226, 41-46. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2003-6-page-41.htm#s2n3>

Hobet, J-M (2011) Quelques réflexions sur la notion de bienveillance

Hochmann, J. (1984). Pour soigner l'enfant psychotique, des contes à rêver debout. Privat, éducation et culture.

Hochmann, J. (2004). 74. La psychose de l'enfant et l'institution. Dans : Serge Lebovici éd., Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent: 4 volumes (pp. 1287-1296). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/puf.diatk.2004.01.1287>

Jeanne, Y. (2008). Édouard Seguin, le recours à la méthode. *Reliance*, 27, 121-126. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0121>

Karsz, S. (2009). Penser... est-ce bien raisonnable?. *VST - Vie sociale et traitements*, 104, 65-70. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/vst.104.0065>

Kecskeméti, S. (2003). Rites et rituels en institution psychiatrique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 40, 135-144. <https://doi.org/10.3917/rppg.040.0135>

Kitzinger, J., Markova, I. & Kalampaliskis, N. (2004, janvier). Qu'est-ce que les groupes de discussion ? *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 237-243. https://www.researchgate.net/publication/47685665_Qu'est-ce_que_les_focus_groups

L. & Lebrun, J. (2017). 10. La parole et le lieu..Une parole pour grandir (pp. 187-228). Toulouse: Érès.

Lacan J. (1956/1957), la relation triangulaire, séminaire la relation objet

Le Berre, R. (2021). Handicap, la fin des institutions. *Le lien social*, 1303, 10.

Lebrun, J. (2008). Clinique de l'institution: Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective. *Érès*. <https://doi.org/10.3917/eres.lebru.2008.01>

Maurot, R. P. É. (2014, 19 mai). Jean Oury, psychiatre et psychanalyste : « Il faut assumer la transcendance de l'autre ». *La Croix*. <https://www.la-croix.com/Culture/Livres-Idees/Livres/Jean-Oury-psychiatre-et-psychanalyste-Il-faut-assumer-la-transcendance-de-l-autre-2014-05-19-1152653>

Nuss, M. (2009). Altérité et handicap. *La vie psychique des personnes handicapées*, 11-23. <https://www.cairn.info/la-vie-psychique-des-personnes-handicapees--9782749211404-page-11.htm>

Pain, J. (2013). L'institution comme système. Une lecture systémique de l'institutionnel. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 50(1), 31. <https://doi.org/10.3917/ctf.050.0031>

Paturet, J.-B. & Chambrier, G. (2014). *Faut-il brûler les institutions?* (Hors collection éd.). Presses de l'EHESP.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>

Paul, M (2018) (s. d.). Colloque « Ethique de l'accompagnement et agir coopératif ». EES2. <https://inwicast.univ-tours.fr/videos/?video=MEDIA160616100423902>

Pommier, S. (2018). Faut-il croire en SERAFIN-PH ?. *Empan*, 112, 50-55. <https://doi.org/10.3917/empa.112.0050>

Robin, D. (2013) III Qu'est-ce-qu'une institution ? Dans *Dépasser les souffrances institutionnelles* (Souffrance et théorie éd., p. 71-98). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/depasser-les-souffrances-institutionnelles--9782130590897-page-71.htm?contenu=plan>

Rozier, E. (2014). Les soignants. Collectif et coopération dans le travail. Dans : , E. Rozier, La clinique de La Borde ou les relations qui soignent: Outils philosophiques pour comprendre le collectif (pp. 57-106). Toulouse: Érès.

Stiker, H. J. (2011). Brèves réflexions sur anthropologie et psychanalyse dans le domaine du handicap. *Le Carnet PSY*, 158(9), 32. <https://doi.org/10.3917/lcp.158.0032>

Schaepelynck, V. (2013). Institution. *Le Télémaque*, 44(2), 21-34 <https://doi.org/10.3917/tele.044.0021>

Tétreault, S. (2014). Entretien de recherche. Dans : Sylvie Tétreault éd., Guide pratique de recherche en réadaptation (pp. 215-245). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.guill.2014.01.0215>

Tournay, V. (2011). Introduction. Dans : Virginie Tournay éd., *Sociologie des institutions* (pp. 3-8). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Vasquez, A. , Fernand, O. (1971). *Vers une pédagogie institutionnelle*. François Maspéro.

Vial, M (2006) Accompagner n'est pas guider. Conférence aux formateurs de l'Ecole de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère. Suisse

Winnicott, D. W., Monod, C., & Pontalis, J. (1975). Jeu et réalité : l'espace potentiel. Dans Gallimard eBooks. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA26576773>

Annexe :

Guide d'entretien :

- Pouvez-vous vous présenter ?
- Quel est votre parcours pro ?
 - Quelle était l'orientation de votre école d'éducateur ?
 - Comment vous vous définissez comme pro ?
 - Depuis combien de temps travaillez-vous ici ?
- Pourquoi travailler en IME ? (Envie/ désir/plaisir)
 - Qu'est-ce qui vous plaît ici ?
 - Quel est votre ressenti sur l'IME ?
- Vous pouvez présenter l'IME ?
 - Quelles sont les missions de l'IME ?
 - Quel est votre rôle dans l'IME ?
- Pouvez-vous présenter les enfants de l'IME ?

- Quelles sont les particularités des enfants accueillis ?
- Quel est l'accompagnement proposé à l'IME ?
- Comment construisez-vous votre pratique d'accompagnement ?
 - Comment vous réfléchissez l'accompagnement d'un jeune ?
 - Quels sont les moyens dont vous disposez pour réfléchir l'accompagnement ?
 - Dans le quotidien, comment faites-vous pour prendre de la distance sur votre pratique ?
- Quel est votre ressenti par rapport aux possibilités d'exprimer votre point de vue ?
 - Que pensez-vous des réunions ?
 - Dans votre travail, que diriez-vous des relations que vous avez avec la direction ? vos collègues ?
 - Quelle écoute trouvez-vous dans l'IME ?
 - Qui sont les personnes qui vous écoutent ?
 - Et quel est le lieu de l'écoute ?
 - Quel type d'initiative pouvez-vous prendre ?
 - Avez-vous déjà eu des difficultés à faire émerger des projets ? si, oui lesquelles ?
 - Avez-vous déjà été en difficulté dans le travail d'accompagnement ?
 - Comment avez-vous pu travailler ces difficultés ?

Grille d'analyse :

Thématiques principales	Sous-thématiques	Questions :
Rapport a soi	Rapport au soi professionnel	Pouvez-vous vous présenter ? Quel est votre parcours pro ?
	Représentation de sa place	Comment vous vous définissez comme pro ? Qu'est-ce qui vous plait ici ? Quel est votre rôle dans l'IME ?
Représentation handicap	Rapport au stigmates	Pouvez-vous présenter les enfants de l'IME ? Quelles sont les particularités des enfants accueillis ?
	Rapport à la relation éducative	Comment vous réfléchissez l'accompagnement d'un jeune ? Avez-vous déjà été en difficulté dans le travail d'accompagnement ?
	Sens accordé au métier	Vous pouvez présenter l'IME ? Pourquoi travailler en IME ? Quel est l'accompagnement proposé à l'IME?

Analyse institutionnelle	Mouvement institutionnel	Quel type d'initiative pouvez-vous prendre ? Avez-vous déjà eu des difficultés à faire émerger des projets ? si, oui lesquelles ? Quel est votre ressenti sur l'IME ?
	Relation entre pairs	Dans votre travail, que diriez-vous des relations que vous avez avec la direction ? vos collègues ?
	Relation à la direction	Qui sont les personnes qui vous écoutent ?
	Structuration	Et quel est le lieu de l'écoute ?
	Accueil de la parole	Quel est votre ressenti par rapport aux possibilités d'exprimer votre point de vue ?
Rapport à la pratique d'accompagnement	Création de sa pratique	Quel est l'accompagnement proposé à l'IME? Comment avez-vous pu travailler ces difficultés ? Dans le quotidien, comment faites-vous pour prendre de la distance sur votre pratique ? Quels sont les moyens dont vous disposez pour réfléchir l'accompagnement ? Quelles sont les missions de l'IME ?
	Ressources pour parler de sa pratique en établissement	Que pensez-vous des réunions ? Quelle écoute trouvez-vous dans l'IME ? Que pensez-vous des réunions institutionnelles ?
	Ressources pour parler de sa pratique hors établissement	

Entretiens :

Numéro 1 :

Entretien Athéna

Chercheuse:

- Alors, on va commencer, du coup je suis avec une professionnelle, Athéna. Le nom sera anonymisé et nous allons commencer l'entretien. Euh du coup, tout l'entretien sera anonymisé et vous aurez un retour, tu auras un retour sur ce qui a été dit, ce qui aura été utilisé pour mon mémoire. Alors première question, est-ce que vous pouvez vous présenter?

Athéna :

- Alors. Je suis éducatrice depuis 2007 Et j'ai eu quelques expériences bah déjà de par la formation. Et j'ai eu quelques expériences juste avant en itep et j'ai très vite commencé, enfin, commencé à

travailler à l'IME puisque je travaille à l'IME depuis 2008 donc voilà, c'est ça fait quand même quelques années maintenant. Me présenter au-delà de ça.

Chercheuse :

- Oui sur le parcours pro...

Athéna :

- Disons qu'alors moi j'avais pas vraiment enfin c'est pas. Voilà, j'ai pas voulu être éducatrice toute ma vie, c'est venu un peu sur le tas, assez jeune quand même puisque du coup j'ai fait un peu de fac, j'ai fait la fac de psycho et sans grande conviction je savais pas trop en fait je me suis un peu laissée porter voilà et à un moment je me suis j'ai eu des expériences justement de séjour adaptées avec des personnes en situation de handicap adulte. Et là, ça a été la, la révélation. Où je me suis dit, Waouh mais c'est c'est super et si on peut faire ça tout le temps, voilà donc je me suis-je me suis renseignée et du coup voilà, j'ai vu qu'il y avait cette formation éducatrice donc je me suis inscrite, j'ai eu, voilà, j'ai j'ai fait la formation. Du coup, en 3 ans et et voilà, tout s'est enchaîné très vite et et j'ai pas eu de de rupture, en tout cas dans dans le parcours quoi. J'ai tout le temps été, voilà éducatrice depuis ce temps-là... Euh... Voilà au-delà de ça, moi personnellement je m'intéresse à plein de choses vraiment enfin très diversifiées. Voilà enfin.

Chercheuse:

-Ok. Et du coup pourquoi travailler en IME Parce que tu disais que t'étais allé en itep, t'avais fait des séjours adaptés, pourquoi l'IME?

Athéna :

- Alors bah c'est un peu, le voilà le le hasard, plus ou moins parce que du coup alors l'expérience en itep ça m'a pas plu du tout. Vraiment je j'ai pas du tout aimé le.... Les enfants, j'ai trouvé vraiment en souffrance et j'avais l'impression que je pouvais pas les aider en fait, leur apporter des choses à leur... Peut-être justement, peut être que maintenant je je me sentirais plus prête. Mais quand j'ai commencé, bah juste à cette époque là. Du coup j'avais 24 ans, je me retrouvais face à des adolescents qui venaient chercher des choses en moi que je je pouvais pas leur fournir donc je me sentais vraiment impuissante et c'était vraiment tout le temps l'insulte, les.... J'arrivais pas en fait à à les aider, j'avais vraiment l'impression de de ce sentiment de d'impuissance, quoi. Je que que... Que j'avais pas ma place, que j'étais, tu vois peut-être trop timide et tout ça à l'époque peut-être enfin que ça me correspondait pas du tout. Vraiment ce public. Alors que justement, avec un public de... De personnes déficientes, donc adultes c'était le cas aussi j'étais j'avais vraiment l'impression que là, c'était fait pour moi. Je pense aussi que d'être très à l'aise d'être et là, de pouvoir leur apporter quelque chose et et du coup, la l'expérience alliée à eu pareil quoi. Avec ces enfants, j'avais vraiment l'impression d'avoir de pouvoir avoir une progression, de les aider et de d'être à ma place quoi de, de pouvoir... vraiment là être utile à leur progression, alors qu'en l'itep, j'avais vraiment l'impression que c'était pas fait pour moi. Mais à cette époque là, peut-être que maintenant, avec justement plus de de confiance, et de de pratique aussi, professionnelle, peut-être que j'arriverai peut être mieux maintenant.

Chercheuse :

- Du coup, tu penses que la responsabilité était plus de ton côté que du côté de la structure, peut-être?

Athéna :

- Non, peut-être des 2, parce que j'ai une expérience dans une structure qui fonctionnait pas non plus, mais en même temps, tu sais, ça a été utile dans mon parcours justement parce que, comme on a pu enfin, j'ai pu avoir aussi un stage dans ma formation qui s'était mal passée mais qui m'a permis, justement de réajuster ma pratique et de dire Bah, c'est ça ça, je veux pas en fait être ça. Parce que j'avais une maître de stages qui était pas du tout.... adapté pour enfin, avec des réflexions du du racisme, enfin des choses qui étaient complètement en dehors de de ce que je voyais en tout cas comme... comme métier, enfin ou comme posture à avoir en tant que professionnel. Enfin, pour une éducatrice, que du coup ça m'a forgé, c'est encore des sentiments que j'ai là en me disant mais oui, voilà ce que tu veux pas devenir. Et alors en itep là, la, c'était une institution qui allait pas très bien parce que c'était beaucoup de personnel, nouveaux. Et ça fonctionnait pas quoi y avait pas d'il y avait pas d'esprit, d'équipe tout ça. Donc dès que tu disais quelque chose à.... tu mettais en place une sanction, c'était levé par quelqu'un d'autre. Enfin, c'était vraiment tout ce qu'il faut pas faire et et voilà, du coup, ça m'a bien bien formé quand même, mais c'était très très dur. Et c'est enfin... ça a rajouté à ce sentiment d'impuissance quoi. En disant mais en fait ça sert à rien et eux aussi ils sont en grande souffrance, je comprenais pas pourquoi on mettait toutes ces problématiques ensemble en fait, parce que ça faisait que boule de neige en fait un... on le voyait en plus des jeunes qui arrivaient, qui avait quelques troubles et le fait d'être avec d'autres qui les menaient encore plus loin dans leur.... dans leur trouble ça.... Voilà enfin je trouve que c'est encore pire, mais c'est juste mon avis sur l'itep quoi. Voilà.

Chercheuse:

- Et du coup, ici, qu'est-ce qui te plaît? Ici même dans cette IME

Athéna :

- Dans cette IME? Par rapport au public ou par rapport à de de manière générale?

Chercheuse :

- Qui fait qu'ici, bah comme tu le dis, ça fait depuis depuis 2008 que tu es ici, pourquoi, pourquoi celui-là, pourquoi pas un autre, pourquoi?

Athéna :

- Bah déjà j'ai fait plusieurs services donc je pense que déjà ça aide aussi à à pas être dans une routine ou pas, à être dans quelque chose qui pourrait. Qui pourrait, voilà être lassant en même temps-là ça fait quand même, je suis sur le même groupe depuis 2014 et je trouve pas de lassitude dans mon travail parce que je pense que justement c'est à nous de se renouveler. De l'évolution des publics et tout ça. Elle a aussi aidé parce que du coup ça a dû nous. Enfin en tout cas moi j'ai dû revoir justement cette posture, travailler différemment, mais je trouve ça bien aussi de pouvoir faire ça parce que sinon si tu restes installé tout le temps dans quelque chose de qui peut être confortable hein, je le comprends et je vois en même temps, je juge pas non plus parce que les personnes qui sont épuisées voilà au travail et qui restent dans ce dans ce truc de de pas proposer grand chose ou

d'être dans le confort de pas faire d'efforts. Personnellement pour se reformer ou quoi. Mais enfin, en tout cas, moi c'est pas ma vision et j'essaie tout le temps, même encore maintenant, de pouvoir lire des choses, de pouvoir essayer de d'approfondir un peu et de m'adapter en fait aux jeunes. Qui sont enfin qu'on accueille quoi.

Chercheuse :

- Et cette démarche justement de de formation un peu, enfin de de réflexion, de penser en fait, est-ce que tu mettrais de ton côté ou du côté aussi ou c'est ton engagement personnel ou est-ce que tu mettrais aussi du côté de de l'institution qui te permet ça.

Speaker 1 :

- Non, alors pas du tout. Justement ça, moi j'ai envie de dire que l'institution ne le permet pas du tout et elle le permet de moins en moins. Parce que justement, quand j'ai commencé donc en 2008 il y avait quand même des évolutions possibles. De même, des évolutions de carrière en fait, ou des évolutions de de parcours parce que j'ai des souvenirs même justement, de psychothérapie institutionnelle, c'est-à-dire de de gens qui sont partis de chefs... de comment s'appelle d'ouvrier d'entretien. Et qui sont arrivés éduc technique spécialisé. C'était possible et et par par l'IME, payer par l'IME quoi ou ou des maîtresse de maison enfin, des gens qui ont pu avoir des parcours de progression vraiment dans dans l'IME et ça maintenant c'est plus du tout possible et. Et je trouve ça dommage parce que justement bah par exemple moi, en étant arrivé pour prendre ma situation, je suis arrivée éducatrice. Si si j'ai envie de progresser dans l'IME c'est pas possible, alors qu'avant c'était possible y a aussi un exemple de personnes qui étaient ME et qui sont devenues chefs de service actuellement. Mais et au sein de l'institution, alors bonne chose ou pas bonne chose je sais pas parce qu'après c'est bien aussi peut être de de pas rester sur dans la même institution. En tout cas ici je trouve que c'est non, c'est ça c'est plus enfin y a plus possibilité et les formations on se rend compte que... D'ailleurs, il y a presque plus de demandes de formation. Parce qu'enfin des demandes, tu sais, y a des plans de formation tous les tous les ans, il y a un plan de formation où on te demande en septembre de choisir des petites formations ou des choses comme ça. Et en fait, bah il y en a plus trop demandé parce qu'on sait pertinemment qu'il y a pas d'argent en fait. Y'a plus d'argent destiné à ça parce qu'en fait il y a un montant global qui est attribué pour la formation et qui est répartie après sur toutes les formations collectives et du coup ce qui fait que les formations individuelles elles y restent quasiment plus rien.

Chercheuse:

- Est-ce que du coup est-ce que tu ressens peut-être que l'établissement, l'IME à fait le choix de faire des formations plus collectives sur par exemple l'autisme, le CRA sur les méthodes structurées que de soutenir l'engagement des professionnels à leurs recherches. Leur recherche à eux quoi.

Athéna :

- Oui, oui, je pense que c'est, c'est ça aussi, oui, ça a été privilégié sur ça, privilégié aussi sur les formations de cadres. Ouais parce qu'il y a beaucoup de formations de cadres par contre, voilà et et moins sur justement, les les personnels de terrain. Mais effectivement, c'est plus des formations collectives, on peut pas dire qu'il se passe rien, mais je trouve que c'est pas des formations non plus qui sont engageante qui te font évoluer sur sur ton parcours personnel. Enfin, personnellement, la formation autisme qu'on a eu, du coup, je crois que sur toute mon parcours, je l'ai eu 2 fois. Ben, pour

moi, c'était pas. Enfin, c'est pas suffisant quoi, c'est vraiment t'es t'effleure le truc et t'as t'as envie d'aller plus loin ou bien d'approfondir voilà après moi j'ai quand même la chance d'avoir une formation qui avait été acceptée. Personnel, mais pareil, c'était sur les habiletés sociales. Et c'était sur une semaine, je crois et pareil, je suis restée sur ma faim, quoi. C'est pas du tout ces formations un peu.... De base quoi enfin, qui sont pas approfondies, tels qu'ils te servent pas forcément dans ta pratique de tous les jours.

Chercheuse :

- Est-ce qu'est-ce que c'est, c'est des formations qui te donnent des outils mais qui comme tu dis peut être en surface mais qui te te permet pas de réfléchir derrière les enjeux, est-ce qu'est-ce que tu trouves que cette formation là elles sont elles te permettent de te mettre en réflexion ou est ce qu'elles te donnent plutôt un un guide de de quoi faire de comment faire sans te permettre de réfléchir.

Athéna:

- Ouais, c'est plus ça, c'est plus le la mise en en réflexion ou de pouvoir. Oui, déjà se poser pour penser cette problématique là, mais après des outils, clairement. Après, j'ai pas fini la formation là parce qu'y a enfin pas fini. Je veux dire dans le sens où on nous a proposé là, ça va commencer là le travail vraiment de terrain où là je pense que je m'y retrouverai plus d'accompagnement, de supervision et d'avec B.... B..... avec un soutien. Ouais, parce que peut-être que là ça me parlera plus. En tout cas, toute la théorie, tout ça, je j'ai l'impression qu'alors c'était très bien de renouveler parce qu'il y a des choses qui ont changé, hein, justement en 2008 À là où.... Sur l'autisme mais. Mais ça va pas aider dans ma pratique quotidienne quoi. Enfin, c'est mon impression.

Chercheuse :

- Et du coup, tu tu disais qu'il y avait de nouvelles problématiques qui qui émergeaient à l'IME parce que du coup tu peux me présenter les enfants de l'IME comme toi t'as envie de me les présenter.

Athéna :

- Alors disons que là sur mon groupe, c'est la première fois que je rencontre enfin que je rencontre, que j'ai en charge un enfant non verbal et ça, c'est vraiment une pratique très, très différente de... Parce que justement. Par rapport à, à 5 par exemple, c'était que des enfants verbaux avec un très bon, enfin un très bon niveau. On restait à l'IME mais qui avait quand même un niveau de compréhension, qui était quand même plus important que maintenant et qui était capable d'être dans l'échange qui faisait de des formations qui avaient quand même des temps scolaires qui étaient. Oui, on voyait une progression vraiment et il y avait beaucoup de de problématiques de carence affective aussi, mais et de troubles du comportement. Mais qui étaient pas des troubles du comportement justement avec des des enfants qui étaient à la limite entre l'ITEP et l'IME. Mais voilà enfin ces profils là, j'ai l'impression qu'il y en a vraiment plus beaucoup alors que quand j'ai commencé, c'était vraiment. Tous les jeunes de l'IME. Et là, les jeunes de maintenant, on est vraiment plus sur une déficience qui est déjà plus importante. Et où, la parole enfin, le fait de de, de parler et de tu sens qu'il y a pas de progression avec juste une.... Comment l'expliquer... Tu vois, on travaillait vraiment sur reprendre confiance en soi, tout ça, mais par la parole ou travailler des choses à l'extérieur beaucoup plus axées sur sur le professionnel sur qu'est ce que tu vas devenir en tant que citoyen ou en tant que que voilà que professionnel, d'adulte en fait enfin vraiment que comment tu

vas, te te positionner dans la société. Que là, ça paraît beaucoup plus compliqué parce qu'enfin, si c'est toujours le cas, mais on sait très bien que ça sera faussé, que ça sera pas de l'insertion dans la société, vraiment, enfin. Je dis ça dans le sens où, avant les jeunes, ils étaient insérés dans la société, ils avaient quand ils sortaient, d'ailleurs, on en voit des fois qu'ils reviennent avec voilà avec des enfants ou ils ont un travail. Ils ont alors voiture, ils ont voilà, ils sont insérés finalement, à leur manière, avec leurs difficultés et tout. Mais je vois pas les jeunes qu'on accueille maintenant dans dans ces situations là, je pense qu'on. Ils seront peut-être mais différemment et toujours avec des accompagnements, quoi.

Chercheuse :

- Et du coup, par rapport à ça, c'est quoi ton rôle vis-à-vis de de ces enfants qui qui amènent de nouvelles problématiques parce que tu disais que ça avait changé ta pratique, que du coup t'as dû réfléchir. Et du coup, comment? Comment tu réfléchis maintenant ton rôle vis-à-vis de ces enfants avec de multiples problématiques?

Athéna :

- Alors moi, déjà, j'ai eu du mal à comment dire à à me mettre dans la mouvance vers laquelle on on veut nous nous amener, hein. Je pense, c'est à dire le comportementalisme pur et dur. J'ai beaucoup, beaucoup de mal là à m'y mettre parce que bah déjà par méconnaissance aussi, je pense enfin par méconnaissance. Et par.... Bah, par idéologie aussi, c'était pas du tout mon voilà, enfin, c'était pas du tout mon truc. Et j'étais plus sûr. Sur la psychanalyse ou des choses un peu plus, voilà penser différemment. Et du coup, quand je vois que là. Ça tend vraiment sur ça pur et dur, en essayant de nous, de nous faire oublier justement de ce qu'on était, d'où on vient. Et j'ai eu du mal à ça parce que justement, j'avais connu ça et j'avais débuté avec ça et j'ai rencontré vraiment des gens. Qui était.... Enfin qui qui ont forgé en fait ma pratique professionnelle et qui qui pour moi, faisait vraiment évoluer les enfants, qui avait une vraie vraie réflexion et qui qui était justement dans la... Dans la libre, tu vois, je me souviens au début d'on me disait ça, on me disait mais la folie s'exprimer enfin, tu vois, c'est parce que j'étais tout le temps à vouloir faire et tout et t'avais des professionnels qui disait non, mais il faut que tu apprennes à à te poser et à laisser la la folie et à laisser lui venir à toi. Et maintenant, si tu veux, c'est l'inverse, c'est c'est un peu capter cette folie, essayer de de la contenir, de la, de la, de la mettre dans un truc. Enfin, c'est ma vision aussi hein. Peut-être que c'est pas, peut-être que je l'ai pas bien compris non plus hein, mais et essayer de toi, l'amener à à ce qui rentre dans un dans un cadre pour s'insérer alors que j'avais l'impression que c'était un peu l'inverse de s'adapter à à l'enfant avec ses difficultés, avec ce qu'il était pour pouvoir enfin pour qu'il soit épanoui et qu'il arrive à s'en sortir avec ses difficultés. Alors moi j'essaie de faire ça encore justement, même avec l'autisme, c'est à dire, Voilà, tu prends, tu pars de l'enfant, de ce qu'il est et de, de ses besoins, de tout ça et après t'essayes de de l'insérer, mais j'ai l'impression que..et encore, je je pense que sur mon service on l'utilise pas encore beaucoup. Ça commence justement mais... Je m'y retrouve pas tant que ça. Après si il faut partir dans cette pratique là. À 100 % Je je sais pas si enfin je vais avoir du mal quoi, je je sais pas trop. Enfin, en tout cas, j'aurais l'impression de pas moi apporter quelque chose de de ma pratique et de plutôt de suivre quelque chose qui qui... Voilà qui correspondent pas forcément quoi. Peut-être que je j'en serais obligée, mais je sais pas où je réfléchirai à aller ailleurs. Je sais pas. Pour l'instant c'est pas c'est ça m'est jamais venu parce que je me sens encore bien et justement à à avoir l'impression de pouvoir encore l'utiliser. Enfin d'utiliser les 2 quoi, de pouvoir prendre un peu de de ce qu'on donne de, de ça, du comportementalisme des outils qu'on nous donne parce que je me rends compte quand même qu'il y a certains outils qui peuvent fonctionner. Voilà, et qui peuvent nous aider aussi qui peuvent être des supports en fait. voilà mais... On verra.

- Ouais, tu penses que l'établissement te laissera cette liberté de pouvoir mélanger?

Athéna :

- Et Ben, c'est ça, justement, je, je crois pas. Non, non, je crois pas.

Chercheuse :

- Ok. T'as énormément répondu à énormément de questions. Moi c'est, c'est peut-être ma question, c'est comment, enfin tu t'y as répondu, comment? Comment est ce que tu as construit ta pratique? Mais peut-être qu'y a quelque chose où t'en as un peu où t'en a complètement parlé, quoi. Mais ma question, c'est aussi quelle est l'écoute que t'as? Est-ce qu'est-ce que tu te sens écouté en fait à l'IME. Est-ce qu'est-ce que... tu parles des formations qui sont souvent reconduites ou...où souvent, les professionnels n'osent même pas demander, mais toi, dans ta pratique quotidienne, dans le l'accompagnement des jeunes, est-ce que tu te sens écoutée?

Athéna:

- Par la la, la hiérarchie, tu parles par tout le monde?

Chercheuse :

- Tout le monde. Par ce que tu ce qui te vient par la tête.

Athéna :

- Ben après, c'est compliqué parce que justement je suis passée moi de de jeunes professionnels à me nourrir de...de personnes, de personnalités très fortes, hein, vraiment. De de gens qui avaient énormément de choses à apporter mais qui étaient en plus dans au-delà de ça, quoi, dans le militantisme, dans le... c'était, disons, des personnalités en fait fortes qui te faisaient enfin qui te nourrissaient, sur ta pratique, mais aussi sur. Voilà enfin sur tout ce qui est.... Comment dire ouais, voilà des démarches de.... De travailleurs quoi. Mais mais et qu'après, c'est. Là, ça s'est renouvelé depuis quelques années où j'ai l'impression que.... C'est moi qui ai pris cette place là et que, en même temps, enfin, qui a pris cette place là. Non, pas du tout parce que je suis pas du tout sûr sur une personnalité forte et tout au contraire, mais j'ai l'impression qu'il y a moi en tout cas dans les jeunes générations de ce ce besoin de d'échanges et de...et de de se raccrocher à ce qui se faisait avant. Enfin je sais pas si c'est clair ce que j'ai dit complètement, c'est que j'ai l'impression qu'en fait les jeunes professionnels qui arrivent là. Voilà, ils font leur truc au sein sans penser à l'historique ou à ce qui se faisait ou à te demander tout ça. Après, c'est ma vision et et. Voilà peut-être que j'ai pas rencontré toutes les personnes de de l'IME Et puis c'est vrai que sur mon service je sais pas pourquoi on a pas de stagiaire. Voilà donc. Je sais pas, ouais. Donc peut être que c'est pour ça aussi qu'il y a pas ce... ce ce sentiment de transmission de quelque chose de d'avant en fait.

Chercheuse :

- De l'historicité.

Athéna :

- De l'historicité. Et mais ta question de base, c'était pas ça.

Chercheuse :

- C'est pas grave. C'est très intéressant. Ma question de base c'est est-ce que tu te sens écouté? Est-ce que, par exemple quand tu as des difficultés, quand tu veux monter un projet, quand tu as un questionnement, quand tu as ne serait-ce... C'est comment? Quels sont les moyens que tu disposes pour que tu as pour réfléchir ta pratique et et du coup, est-ce que... Est-ce que tu as cette liberté de parler en fait de ce de sentir écouté, est-ce que c'est de ton côté bien sûr tu vois?

Athéna :

- Oui, je pense, je pense encore parce que non plus sur les services sur lequel je travaille, qui qui fonctionne avec un autre service aussi, hein. J'ai l'impression quand même qu'il a eu ce. Même, de fait, il y a des personnes qui sont quand même encore sur ce, sur cette pratique même qui sont arrivées avec ça aussi en fait avec le comportementalisme ou c'est c'est pas possible. Voilà, on est encore sur des pratiques de d'accompagnement pur et dur de l'éducateur, voilà, mais donc je m'y retrouve. Parce que par rapport à mes collègues, oui, bien sûr que voilà, on est sur la même longueur d'onde, donc j'ai l'impression d'être écoutée et soutenue justement par l'équipe. Quand il y a quelque chose qui.... Qui voilà qui doit être porté et par l'équipe de direction aussi, en tout cas-là ces dernières années? Oui et pendant, parce qu'on a changé de chef de service, mais pendant des années, ça a été une lutte permanente de.... Où c'était pas entendu, ou c'était même au niveau psychiatre et compagnie des visions de de travail ou même humaine qui étaient complètement différentes ou là ça a vraiment été difficile, actuellement Oui, j'ai l'impression quand même d'ouais, de pouvoir. Afin d'être entendu en tout cas dans....

Chercheuse :

- Et et les espaces où t'es entendu? Parce que t'arriverais à enfin est-ce que tu sais quels espaces, à quel moment tu peux en parler ou pas? Est-ce que t'as t'as des temps bien définis pour communiquer ou est-ce que tu tu as cette opportunité d'être dans cette liberté d'expression?

Athéna :

- Ouais et puis alors c'est marrant que tu dis ça parce qu'enfin. Moi, personnellement, j'ai fait un chemin dans ici parce qu'en fait je n'ai pas une personnalité forte, par contre je. Donc c'est ça quand j'ai commencé, j'étais hyper timide et tout en réunion, je pouvais pas parler. Enfin, vraiment, c'était compliqué et et bien sûr avec les années peut-être voilà, ça, ça, ça a changé et y avait aussi quelque chose où j'ai beaucoup travaillé, c'est qu'en fait je supporte pas l'injustice et le et le. Enfin, je sais pas, j'arrive pas à retenir la chose pour moi et du coup j'étais assez franche et quand il y a quelque chose qui allait pas, ça a explosé direct. Enfin je j'allais voir la personne et j'ai eu beaucoup de conflits comme ça parce que j'arrivais pas à. Et ça, j'ai beaucoup travaillé sur moi par rapport à ça, justement parce que. Je me rends compte qu'enfin déjà, ça sert à rien du tout et que peut être qu'il fallait mûrir un peu sur. Les temps où fallait dire les choses et qu'il y a des espaces pour les dire et que voilà parce que je pouvais m'emporter pour. Pour des choses, voilà qui me semblaient injustes, hein. Sur ou même par rapport à des collègues où j'ai pu être dans des, quand j'entendais des choses qu'on pouvait dire ou des ou des pratiques qui étaient complètement différentes de la mienne, je pense à un un collègue qui paraît qui était. On peut dire Ouais, c'était vraiment malsain quoi. Enfin, c'était

vraiment très bizarre le lien qu'il avait avec les enfants qui pouvait les rabaisser, leur dire des choses. Où là je pouvais pas m'empêcher tu sais-je devais. Alors que maintenant je pense que justement j'aurais des espaces, je réfléchirai. J'essaierais bah tiens on va en parler dans tel situe dans telle instance, on a quand même des instances mises en place mais je sais pas si on enfin je pense aux aux aux groupe d'analyse des pratiques, aux., on a des temps aussi de de Coordi, de réunion enfin et de de réunion d'équipe en petit comité. Après ce qui est difficile, moi dans mon service, que disait ce qu'on ait beaucoup de professionnels et qu'enfin, les 2 services du coup réunis. Et que des fois, c'est un peu compliqué d'avoir l'espace et le temps ou ou pouvoir dire ces choses là et ou parler justement de de situation problématique avec des jeunes, mais par exemple, quand on a une situation problématique avec un jeune, je pense qu'on arrive à trouver quand même les instances pour pouvoir en en parler.

Chercheuse :

- Mais est-ce que c'est du côté du professionnel ou c'est l'établissement qui permet ça.

Athéna :

- Après y a beaucoup d'informel aussi hein, donc donc je crois pas, j'arrive pas à dire que que l'institution nous donne assez d'espace, parce que... parce que c'est vrai que tous ces temps d'échange avec les collègues, c'est beaucoup en informel et c'est beaucoup sur des temps. Ouais non non, on a pas beaucoup de temps d'échange. Entre professionnels et et et pour parler justement de de ça, ouais.

Chercheuse :

- Faut que ce soit de votre démarche. Par exemple, je reprends, il y a des GAP exceptionnels qui ont été faits institutionnels par rapport à certains jeunes. Ça a été des demandes des professionnelles. Mais ce qui est intéressant aussi, d'une certaine manière, c'est que l'institution, l'établissement a pu y répondre quoi et à laisser cette opportunité. Du coup, est-ce qu'est-ce qu'on peut-on peut venir dire que la direction est quand même à l'écoute des professionnels ? Où on prend l'exemple de du projet d'établissement qui est actuel quoi. Même s'il passe par un une personne tiers, est-ce qu'y a pas cette volonté quand même de la direction de de venir écouter?

Athéna :

- Ouais non, non non, c'est pas ça, c'est que j'ai juste envie de rire sur. La manière dont ça a été fait quoi parce que la personne qui est intervenu enfin, franchement, je crois que c'est quelqu'un qui est, qui avait déjà la posture, le ton, le... C'était très méprisant, franchement, c'est quelqu'un qu'alors, humainement, je... Que moi j'ai pas pu supporter et que je comprends pas comment on peut faire appel à des personnes comme ça pour venir dans des institutions comme ça, qui travaillent avec l'humain parce qu'on a l'impression que c'est quelqu'un de complètement déshumanisé et qui joue la personne humanisée avec des quelques mots par-ci par-là, du secteur qui nous ferait penser qu'il connaît un peu et que voilà. Non, franchement, et du coup je me suis enfin je moi en tout cas ça va pas du tout. J'ai pas réussi à m'inscrire dans ce truc de de PE et je suis toujours avec l'idée que bon déjà, c'est une obligation, hein de de travailler sur ça et ils sont torts depuis pas mal d'années. Et puis et et et en fait que. Alors, historiquement, en plus c'est des des choses qu'on a déjà faites, où on s'est investi, où on a, on a pris du temps, on a travaillé vraiment sur des réflexions et tout ça et on se

retrouve avec sur l'écrit. Et pas du tout ce qu'on avait travaillé donc déjà ça donne pas envie de se réinvestir sur quelque chose. Pourtant là c'était le cas. Je me disais, je me j'aurais pu, tu vois me dire bon, oui, on va se réinvestir, et pourquoi pas, seulement je dis la manière dont ça a été mené et j'attends de voir justement le résultat aussi de voir si vraiment notre on a été entendu. Mais même quand on a dit des choses, parce que justement moi je ce ton méprisant de "oui...". Parce que je l'ai encore cette phrase, parce qu'il y a des groupes qui avaient parlé de justement de psychothérapie institutionnelle, de choses qui se faisaient tout ça il y a une phrase de de cette personne hein, vraiment très méprisante, qui disait. "Mais mais si elle existe encore enfin, dites-nous, dites nous vraiment enfin", sur un ton très. Enfin, on sentait vraiment que c'était pas du tout dans dans dans son son idée du du travail enfin, déjà est- ce qu'il en avait de de notre travail et... Voilà, ça semblait pas sincère, ça semblait pas du tout... Être une volonté de.... D'écouter du terrain en tout cas. Enfin, moi, c'est comment je c'est comme je l'ai ressenti. que c'était en fait déjà un peu écrit d'avance, quoi que c'était la parole des professionnels était pas valorisée parce qu'ils allaient faire un peu à leur sauce.

Chercheuse:

-Ok...

Athéna:

Et puis de toute façon, j'ai vraiment cette impression là, l'optique d'enfin ou on va, c'est déjà. C'est déjà fait. En fait, ils l'ont déjà réfléchi sans nous. Ouais, enfin je je sais pas mais c'est et puis de toute façon. Quand bien même il voudrait changer, il y a toute la, la politique, ils auraient pas le choix non plus. Je veux dire la directrice, même si elle voulait prendre d'autres directives. Elle a des financements, des des personnes au-dessus d'elle aussi, qui qui l'oblige à aller dans ce sens-là dans le donc. Parce qu'elle en plus, je je pense qu'elle est sincèrement de base, c'est pas quelqu'un qui est justement dans cette pratique. Mais qui, qui est contrainte aussi, enfin. Et pas par plein de d'instances, par plein de choses, de d'être obligé de partir dans une direction qu'elle a pas réellement choisie et nous, et nous pareil du coup. Enfin, on a même pas notre mot à dire je pense, voilà, c'est c'est joué déjà. Très haut quoi, enfin. Donc voilà, c'est ça.

Chercheuse :

- Et est-ce que tu penses que ce processus là, de contrainte? Est-ce, que ça favorise enfin? Non, ma question est complètement biaisée, mais est-ce que tu penses que toute cette hiérarchie en fait? Ça va dans le sens d'une réflexion des professionnels ou plus du côté d'un de protocole auquel répondent en fait un cahier des charges auquel répondent, est-ce que ma question c'est plutôt ce que tu penses que la pensée, la réflexion et encore du côté des éducateurs, des professionnels?

Athéna:

-Ah bah non, clairement non, c'est pas facile, on a quand même une marge de manœuvre, c'est c'est ce que je dis. Heureusement qu'on a encore une marge de manœuvre, sinon s'y retrouverait pas. Et je pense qu'on resterait pas justement dans mais... Mais ça devient de plus en plus difficile. Ben rien que dans dans le l'accueil des jeunes, en fait, dans l'accueil, dans dans le sens où auparavant on avait plus ou moins le choix. Dans les jeunes qu'on accueillait, c'est-à-dire qu'on avait une procédure d'admission. Qui nous permettait de dire oui ou non à la fin. Est-ce que ce jeune là ? Non se sent pas prêt de l'accueillir? Donc on l'accueille pas et on était entendu sur ça. Nous les professionnels du terrain. Et pas que les éducateurs. Mais il y avait une des commissions, donc il y avait. Un instit, un éduc, un chef de service tout ça et on nous demandait, on regardait les dossiers avec le psychiatre,

est-ce qu'on peut ou pas accueillir ce jeune là? Et on avait cette liberté de dire Bah non, nous on a pas les moyens, on peut pas tout ça. Maintenant c'est plus du tout possible. Déjà en nous. On a une procédure d'admission qui nous fait penser qu'on a le choix, mais c'est c'est ouais, c'est biaisé, on n'a pas le choix en fait c'est c'est écrit et on doit les les accueillir. Et c'est encore à nous de de se réadapter à ouais.

Chercheuse :

- Tu parlais des commissions, c'est vachement intéressant parce que c'était une petite contre instance. En fait, vis-à-vis de la direction, il y en avait beaucoup ici avant des petites instances comme ça décisionnaires.

Athéna :

- Ouais mais c'était pas enfin. C'était prévu dans dans ce service là hein ouais donc.

Chercheuse :

- C'était institutionnel?

Athéna :

- Quoi, c'est non, non non, justement c'est ça. Il y avait c'était que dans ce service là, les autres je sais pas comment ça se passe. Donc en tout cas moi j'y ai participé quelquefois. Et non, c'est ça. J'ai l'impression que...et c'est ce qui c'est ce qui fonctionne pas je trouve à l'IME c'est que chaque service travaille dans son coin et qu'il y a pas beaucoup de choses institutionnalisées. Ouais.

Chercheuse:

- Ouais, est-ce qu'on peut parler de, est-ce qu'est-ce que tu penses qu'y a pas de transversalité qui se fait entre les groupes? C'est-à-dire qu'y a un cloisonnement qui peut se sentir et une identité professionnelle de chaque groupe qui est assez forte? Mais qui va pas forcément être dans comme tu disais, la transmission, la communication.

Athéna :

- Ouais ouais Bah oui, c'est exactement ça. Ouais t'as l'impression que chaque service est un huis clos et qui il fait son truc, il fait ses procédures, ses commissions et. Et que. Enfin, c'est pas accessible aux autres services, alors après. Je pense qu'il a pas d'interdit ou de choses comme ça. Bon, ça tient qu'à nous de s'inspirer de choses qui qui sont faites ou de de d'aller piocher ou de voilà, mais. Et et je pense qu'il y a une volonté aussi dans dans ce nouveau projet, peut-être qu'il ait plus de fluidité, plus de transversalité aussi. Sauf que pour l'instant, actuellement non. C'est pas le cas.

Chercheuse :

- Et ça, tu sais d'où ça vient? Historiquement, parce qu'il y avait il y a quelque chose qui s'est inscrit dans l'histoire du fonctionnement qui fait que, actuellement, le G1 est est aussi isolé que le G 2 que le G 3, que le G 4.

Athéna :

- Mais je pense qu'il y a eu des redécoupages aussi que c'était pas. C'est pas comme ça parce que.... Bah par exemple, même quand j'ai commencé sur G 2 en 2014 nous on travaillait avec le g1 et on avait la même chef de service. G1, G2, on avait le même chef de service, donc on faisait les réunions avec le G 1. Par exemple, les réunions, on avait des réunions en commun et donc ça jusqu'en 2016/17 je pense. Et on faisait par exemple le comment s'appelle... la Cordie.

Chercheuse :

- Ok.

Speaker 2 :

- G1/G2 mais une fois sur 2, enfin disons qu'il y avait une collègue du G on était... il y avait quelqu'un du G 2 qui venait à coordi du G 1. Et on voilà, et ça marchait beaucoup plus ensemble et on sentait qu'il y avait plus de fluidité, même dans le passage du coup, et même dans les jeunes ou même dans les parce que du coup, on entendait des choses qui se passaient des jeunes du G 1. Ça, moi, je l'ai déjà dit plein de fois et je l'ai et je l'ai pas arrêté de le redire ou par exemple on allait aux synthèses des jeunes qui allaient passer sur le G 2. Et ça, c'était hyper riche parce que justement, on commençait à avoir ce lien. Tu vois où on nous permettait même des fois d'aller aux ESS tu vois en fin d'année par exemple là pour déjà avoir une première approche et se présenter sur les jeunes qu'on allait avoir l'année d'après. Et par exemple là en tout cas pour le G 1/G 2. je parle de ça parce que pour l'instant c'est ce que je connais, il y avait beaucoup plus de fluidité et je trouve que c'était beaucoup plus facile du coup d'accueillir les nouveaux jeunes qui auraient. Parce que, prenant l'exemple de cette année, je trouve que c'était ça s'est vraiment pas bien passé quoi, on n'a pas eu assez d'infos. On a eu vite fait une présentation de jeunes mais très très vite fait genre 2h pour présenter 5 jeunes qui avaient quand même des besoins spécifiques enfin. Et et dont. Dont ce jeune qui était tout à fait nouveau pour nous, de, de non-verbal qui, où on nous a présenté vite fait sur le papier, voilà. Alors qu'on aurait eu besoin vraiment de plus d'échanges et de. Et de d'échanges de pratique justement.

Chercheuse:

La transmission?

Athéna :

- C'est voilà. Bon Ben Ouais ouais.

Chercheuse :

- J'aimerais revenir vite fait là-dessus parce que c'est, c'est quelque chose qui m'intéresse énormément ce ce décalage entre les vieilles générations, on peut parler même de la génération de la loi de 2002 celle d'avant celle d'après la loi de 2005 aussi, mais où il y a des changements qui se sont sentis quoi et... Et où la transmission il y a peut être quelque chose comme tu disais avant, qui est vachement important quand même pour l'historicité pour mais où est ce que toi tu sens qu'il y a une perte un peu de transmission de de l'historicité de ressenti, de de projet? Est ce que t'as pu le

Athéna :

- Mais je sais pas je trouve qu'y a des bons et des mauvais côtés parce qu'en même temps je trouve que c'est nouveau professionnels qui arrivent qui ont déjà en tête leurs pratiques, qui ont plus réfléchi à leur manière peut-être d'être ou de leur posture ou de leur qui sont formés différemment. Je pense que ça part de la formation hein. Enfin je je pense parce que j'ai peur comme ça ou t'es plus à t'arrives ou t'es déjà sur d'enfin c'est c'est ce que moi je ressens quand ils arrivent sur le terrain. D'être plus sûr de ta pratique que...et d'être persuadé que t'es dans le vrai donc y a aussi ce truc, à ce que c'est, ça peut être bien parce que voilà, c'est quelqu'un qui est sûr qui fait des choses, qui va apporter des choses qui sont nouvelles et qui enfin par exemple pour moi ou je me dis bon bah voilà, c'est une autre méthode de travailler, Ben ça doit être bien aussi. On va s'en essayer aussi ça, ça peut aussi apporter des choses et... Et l'autre côté aussi où... Nous enfin en tout cas moi, quand je suis arrivée où justement il y avait aussi des côtés négatifs, hein. Sur les, les personnes qui étaient, qui étaient là où t'en prenaient un peu, mais tu restais quand même aussi toi sur ce que ce que t'avais envie de, de de données. Mais oui, je trouve qu'il y a moins de transmission parce que je trouve qu'il y a moins de justement c'est moins valorisé. Ce qui s'est passé avant alors que.... Après, c'est peut-être aussi différent des gens, mais en tout cas pour moi je trouve ça hyper important des gens.... Puis j'ai vraiment cette image de gens, enfin, de d'éducateur qui était hyper... Enfin qui donnait tout quoi, enfin, c'était.... C'était leur leur vie, quoi. Ils étaient là, c'était, c'était tout, c'était ils étaient entiers, ils étaient, tu vois. Enfin je sais pas, il y avait l'impression que maintenant c'est plus se laissant porter

quoi. Enfin, c'est ça, en fait, c'est les gens étaient là, ils étaient, voilà avec leur personnalité, des fois c'était trop, ça débordait, tu peux dire ça marchait pas non plus parce que j'ai vu des des trucs où tu prends le gamin, tu le mets comme ça, tu te dis c'est pas enfin c'est c'est pas bien non plus tu vois sauf que maintenant on arrive dans un truc, t'as l'impression que les professionnels ils ont. Donc tout est formaté et qu'ils arrivent avec tous le même truc genre. Et puis il faut-il faut pas faire ça, il faut pas alors qu'avant c'était.... Bon bah on le fait et puis enfin tu vois ce que je sais pas, t'es en fait bon bah des fois ça marche pas mais ouais voilà.

Chercheuse :

- Par rapport à ça. Je pense, je pense qu'on va finir là-dessus, si ça te va, justement ça vachement intéressant ce que tu dis parce que le concept d'institution est vachement critiqué actuellement. Et pourtant, la psychothérapie institutionnelle a défini ce concept d'institution comme la sociologie l'a fait. Et où en fait cette... Le fait que.... C'est quelque chose que je partage aussi, j'ai l'impression que les nouveaux professionnels soient plus dans une dans quelque chose de lisse. Un professionnel lisse. Par rapport à ces anciens professionnels qui étaient plus sur le caractériel où en fait, je voulais savoir si tu partageais ce ressenti ou pour moi le fait d'être lisse en fait, c'est ça qui crée la différence parce qu'on est dans quelque chose de protégé, d'une institution complètement protégée, alors qu'est-ce que les anciens éducateurs qui étaient là avec leur êtres, qui représentaient la société, qui représentaient l'énervement de trop des fois le, le cocon quoi. Est-ce que c'était pas plus.... Ça permettait pas de préparer un peu plus à la société dehors, qui n'est pas dans ce cocon quoi. Est-ce que ma question, je pense plus claire, est-ce qu'au final, la pratique d'avant permettait pas à ces jeunes d'être moins stigmatisés? Parce qu'ils étaient dans l'interaction réelle et pas une interaction calculée.

Athéna :

- Ouais c'est sûr. Oui, puis c'était on se permettait des choses. Des exemples... Je sais pas, des jeunes te disaient je vais aller à la cuisine ou t'avais des jeunes qui étaient beaucoup en parlaient beaucoup de ça, tu sais de le mouvement... L'errance, l'errance, voilà l'errance et tout ce qu'on en a eu. Plein quoi de de jeunes comme ça où je me souviens et on permettait ça. On permet plus ça. Maintenant, on te dit non mais y a un jeune dans la Cour tout seul qui fait quoi. C'est pas possible. "Comment ça vous avez laissé" alors que là c'était penser enfin, c'était le le jeune a besoin de ça. On a eu un jeune que j'ai revu que que j'ai eu là parce que bref qu'il a il doit avoir 25 ans maintenant. Et qui me dit : "tu te souvient de moi où j'allais insulter tout le monde, là, j'allais insulter, secrétaire, les trucs" et ils faisaient ça, et c'était ça l'a permis d'évoluer ce cet enfant parce qu'il était écouté, il allait déposer des choses partout et il était écouté. Et ça, on nous permet plus ça et effectivement ça. Mais c'est ce que ça rejoint aussi ce que je disais, on part, on part pas on part plus de de l'écoute, vraiment de de la pathologie quoi. Enfin, on vient l'étouffer, ouais.

Speaker 2 :

- Merci beaucoup pour votre temps.

*Numéro 2 :***Entretien Horus**

Chercheuse :

- Du coup, on fait l'entretien avec Loïc, éducateur et l'entretien sera anonymisé, sera utilisé pour mon mémoire et suite à ça, je pourrais t'envoyer mon mémoire si tu le souhaites. Bien sûr, pour le lire et pour voir ce qui a été fait. Du, coup, première question, c'est, est-ce que vous pouvez vous présenter ?

Horus :

- Je m'appelle Horus, je suis éducateur, j'ai 36 ans. Je suis à l'IME celui-là depuis 12 ans, je suis arrivé à 24 ans. J'ai commencé par travailler sur des petits remplacements, toujours sur le, sur le même groupe, sur le groupe des 11-14 ans. Puis j'ai j'ai été embauché en CDI au bout de 3 ans, sur l'internat et je travaille toujours à l'internat aujourd'hui et toujours un petit peu sur sur le groupe, Hein. Chaque semaine en journée.

Chercheuse :

- Du coup, du coup ta fait une école à Toulouse d'éducateur spécialisé, ?

Horus :

- À Clermont-Ferrand. J'ai eu mon diplôme en 2011.

Chercheuse:

- Du coup, ça fait pas mal de temps que tu travailles ici, pourquoi?

Horus:

- En fait quand je suis arrivé à Toulouse, je ne connais pas les institutions à laquelle je vais travailler, j'envoyais des CV absolument partout, donc dans plein de domaines différents. Le domaine du handicap dans le médico-social en IME je connaissais déjà, j'ai eu une réponse favorable, un puis un entretien et du coup je commence à travailler ici puis j'ai pas envie de partir.

Chercheuse :

- Ah ouais, pourquoi?

Horus :

- Peut-être au début, parce que ça me rassurait que ce soit quelque chose que je connais ça parce que j'étais dans une nouvelle ville, que je connaissais pas les gens. Je connaissais pas les professionnels ici. Et puis, au bout de quelques quelques remplacement, bah je finis par connaître les jeunes et puis bah j'en j'ai envie de continuer à travailler avec eux. Voilà tout simplement. J'étais aussi extrêmement bien accueilli par une bonne partie des professionnels avec qui je travaillais, avec qui j'ai énormément appris. Ben notamment. Avec enfin, j'en ai surtout 2 ou 3 en tête évidemment qui sont plus là aujourd'hui qui sont partis. Pour la retraite ou pour aller travailler ailleurs, tout simplement. Et ça a été pour moi... J'ai vraiment eu l'impression que c'était la suite de ma formation, pendant.... pendant quelques années. Pour moi, ici, ça a été la suite de ma formation. Et puis aussi bah l'IME propose régulièrement c'est moins le cas aujourd'hui mais c'était beaucoup à l'époque proposait régulièrement du coup bah des des formations de la formation continue comme on dit. Et ça c'était quand même hyper intéressant. J'ai pu me former pas mal de choses différentes grâce notamment grâce à l'IME et ça m'a ça m'a donné évidemment ça m'a donné envie de rester. Et puis quand j'ai eu mon CDI que je suis arrivé à l'internat, alors évidemment Ben un CDI Bah ça t'accroche un petit peu à ton boulot parce que tu t'installes dans une ville, t'as un CDI... Moi j'ai acheté un appart à peu près à ce moment-là quand j'ai le CDI... Ben du coup tu te sens entre guillemets un peu bloqué. Ce qu'il est que ça donne pas envie de bouger. Mais à côté de ça, j'ai découvert le travail qu'on faisait à l'internat. L'internat séquentiel de l'IME. Et Ben, ça, c'était c'était une sacrée découverte. Ouais, j'avais jamais travaillé dans dans des internats séquentiels, jamais dans des internats comme celui-là. Je suis tombé dans une équipe de professionnels qui était absolument géniale à l'époque. J'ai vécu, je pense. Ouais 3 ou 4 de mes plus belles années d'éducateurs spécialisés. En arrivant à l'internat ici. Donc là, Ben évidemment, ça donne envie de rester.

Chercheuse :

- Et est-ce que tu peux me parler justement de de l'internat? Enfin me présenter l'IME en général et peut-être l'internat ou c'est ton? Au cœur de métier quoi là, à ce moment-là?

Horus :

- Alors l'internat, comme je disais, c'est un internat séquentiel, ce n'est pas un internat de semaine. La différence est que les jeunes qui sont accueillis.... Peuvent venir une fois dans la semaine ou 2 fois

dans la semaine. Plus rarement 3 ou 4 fois. C'est arrivé, c'est plus le cas aujourd'hui, suivant des projets particuliers, évidemment, et l'idée de la séquentialité de cette internat, c'est pour faire des allers-retours entre la maison. Et l'internat....Et de d'arriver à mobiliser les apprentissages qu'on a eu à l'internat pour faire pareil à la maison, ça marche, notamment ça, ça, ça, ça, ça devrait marcher vachement bien, notamment pour apprendre. Bah tout ce qui est l'autonomie et tout ce qui est, tout ce qui est, comment on fait pour se débrouiller tout seul, pour apprendre à à vivre un peu sans ses parents. C'est aussi l'occasion pour les plus grands de faire une expérience en dehors de la maison parce que la plus la plupart des des grands qui sont là alors c'est un peu moins le cas aujourd'hui parce qu'on a mis des projets en place il y a quelques années.... Qui ont bien fonctionné. À la base, les grands, ils, je veux dire, les jeunes majeurs hein, ils avaient pas l'habitude de passer une nuit en dehors de chez eux et malheureusement la situation. Et c'est comme ça en France, partout, quand on veut trouver un stage, c'est assez jeune, majeur. Bah des fois c'est pas à côté de chez eux et donc ils doivent-ils doivent sortir du milieu familial. C'est quelque chose de très compliqué, c'est à empêcher énormément de jeunes d'aller en stage parce que c'était pas quelque chose qu'ils avaient expérimenté avant le fait de le faire à l'internat. Ici, une fois dans la semaine, ça permet de ne pas se sentir. Comment dire? Obliger forcé de venir tous les soirs, ça va être très compliqué, ça aussi pour s'inscrire dans un projet. Et ça a aidé pas mal d'entre eux à bien se projeter en dehors de la maison et ça, c'est plutôt positif. C'est ce qui est bien aussi avec la séquentialité, c'est que les jeunes, même s'ils sont inscrits pour l'année. Eux, ils viennent qu'une fois dans la semaine, pour la plupart. Et comment dire, il y a pas un espèce de.... de de conflits, de conflits, de loyauté avec les parents, ils savent qu'ils viennent une fois les parents sont d'accord, eux ils sont d'accord et au final ils sont hyper contents de venir, ils ont tous envie d'être à l'internat. Chaque année, y en a peut-être un sur l'ensemble, donc sur à peu près 25 qui est pas trop d'accord pour venir mais pour qui ça se passe bien quand même autrement tous les autres, ils tiennent vraiment leur place à l'internat. Ils adorent ça et c'est aussi parce que c'est un peu rare et qu'et quand c'est un peu rare en général c'est bien fait et c'est quelque chose de très important.

Chercheuse :

- Et comment ça a émergé? Cette idée de l'internat séquentiel? Est-ce que tu sais ça là, c'est, très rare comme fonctionnement.

Horus :

- C'est un projet qui a qui a eu le jour en 2009 Moi, j'étais pas là. Mais pourquoi la séquentialité? Je pense que très clairement je pense que c'était en rapport avec la philosophie, un petit peu de l'établissement de l'époque qui était effectivement la, la psychothérapie institutionnelle, faire attention aux moindres détails au moindre petit trucs, à la moindre des choses et... Et ça, c'est possible de le faire quand... Quand on, quand on n'oblige pas les jeunes, quand on fait bien attention à ce qu'ils veulent, quand on fait bien attention à ce qu'ils montrent à s'ils ressemblent tout ça, ça c'est possible sur des petits groupes je pense. Et ça a commencé, je crois que ça a commencé comme ça. On voulait proposer une expérience particulière à des gamins qui en avaient envie aussi.

Chercheuse :

- Et est-ce qu'actuellement tu penses qu'il y a toujours cette valeur, cet idéal qui est partagé de faire attention au moindre détail, de penser chaque chose ou de permettre la réflexion de chaque chose?

Horus :

- Je pense que la plupart des anciens professionnels. On sent en tête certains sont pas d'accord avec ça, certains oui, mais ça a toujours été le cas. C'est comme ça, tant mieux, ça, ça fait, ça fait un débat contradictoire. En même temps, ce qui est plutôt intéressant. Puis on se rend compte que bah.... Chez les nouveaux qui arrivent, celle qui a aussi enfin c'est, il existe exactement les mêmes choses. Moi, j'ai enfin, après, j'ai eu la chance de d'être dans une école où on apprenait ce que c'était la psychiatrie, la psychothérapie institutionnelle, où on apprenait ce que c'était la psychanalyse, où on apprenait.... Ce qu'on pouvait, ce dont on pouvait saisir pour comprendre les problématiques des gamins, comment les accompagner, comment leur parler, comment les écouter, comment travailler ensemble, comment faire équipe, comment faire institution, c'est-à-dire chacun avec, avec son rôle, avec ses fonctions, mais qui est complètement imbriquée dans un fonctionnement logique, qui est là pour répondre au travail qu'on doit faire avec les enfants. Et je pense qu'il y a quelque chose qui perdure de ça. Ouais, je crois qu'ouais y a des choses qui qui continuent d'exister, il y a beaucoup de choses qui n'existent plus malheureusement. Je crois que la la gestion de l'urgence. Qu'on connaît actuellement sur plusieurs services, notamment sur le mien, à l'internat. Ne permet pas de le faire aussi bien qu'on le faisait avant. Mais comme on est quand même une bonne partie des professionnels en continuer de défendre cette cette façon de travailler, cette façon de réfléchir à son travail. Il y a des choses qui, oui, y a des choses qui persistent quand même, des choses qui qui peuvent rester et qui est tant mieux.

Chercheuse :

- Mais plutôt du côté du pro, du coup que du côté de d'établissement.

Horus :

- Bah du côté des professionnels, parce qu'on se dit, si on faisait comme ça avant, c'était pour telle raison et c'est important de continuer de le faire comme ça. Alors, après les décisions reviennent à la direction. Et si la direction décide que c'est pas, c'est pas comme ça qu'on doit faire maintenant. Ben ça passe, ça passe un petit peu à la trappe. Après tu sais, moi, je suis à l'internat, l'Internat, c'est un endroit qui est un petit peu excentré, qui est pas dans l'IME Son endroit où nous fait énormément, on nous donne énormément de confiance sur ce qu'on fait. On parce qu'on vient pas forcément beaucoup nous voir ou voilà, c'est qu'on est quand même assez libre de faire le travail comme on entend, mais parce qu'on fait confiance, c'est hyper important.

Chercheuse :

- Tu ressens cette confiance de la direction?

Horus:

- Ah oui, oui, ouais, vraiment. Alors je ressens cette confiance après, euh. Je dirais pas qu'on est. Comme on dire.... Qu'on ait véritablement soutenu. Quand même dans ce qu'on fait, c'est-à-dire on le fait.... Mais au moment où on demande ce que quelque chose évolue un peu, quelque chose change ou qui a une amélioration qui nous paraît, qui nous paraît bien souvent. La réponse c'est Ah bah non, il y a pas d'argent. Ah Ben non, ça c'est bah non sans ça on va pas le faire ça, on peut pas, on n'a pas le temps, il y a des choses plus urgentes. Et ça c'est dommage. Je pense qu'il y a des moments où on oublie aussi de nous demander, il y a des moments je pense à l'IME ici où... la direction gère les situations urgentes. Et oublié de demander l'avis aux professionnels, c'est-à-dire on est quand même des éducateurs spécialisés pour la plupart, je parle, je parle des éduts là parce que

C'est c'est ce que je connais le mieux. Ça peut être, j'imagine que c'est ça si tu demandes à aux assistants de service social ou ou aux thérapeutes ou aux enseignants, j'imagine que ça peut se retrouver aussi. J'ai l'impression qu'on nous consulte pas assez, qu'on qu'on prend pas en compte notre expertise d'un côté tu vois.

Chercheuse :

- Ok

Horus :

- Ça c'est vraiment dommage parce que nous, on passe tout notre temps avec les enfants. Par exemple, à l'internat et sur le groupe des 11-14 où je travaille, il y a aucun moment si tu veux où on est sans les enfants, il y a juste 3h réunions. En dehors de ça, on est tout le temps avec les enfants. Enfin, moi je parle en tout cas pour moi, à l'internat, je fais pas mes heures prépa comme mes collègues du G 1 ici à l'IME je l'ai fait, je l'ai fait chez moi ou je l'ai fait, je l'ai fait ou je le fais internat, peu importe, mais on a pas non plus des heures de.... Des heures de de référence ça existe pas, donc on est tout le temps avec les gosses si tu veux. Et donc on voit énormément de chose. Et puis surtout les gosses, on les voit à des moments, des moments clés de leur, de leur évolution, de leur vie, seulement de la nuit, c'est le moment du coucher, c'est le moment de manger, c'est le c'est le moment d'aller se laver, c'est le moment d'aller aux toilettes, c'est le moment d'apprendre des choses essentielles. C'est le moment de se lever le matin, des fois tu es la première personne qui voit dans la journée. Et c'est pas rien. Et là où la dernière ouais. Et c'est pas rien du tout. Et dans ces moments-là je pense aussi au moment d'au moment de va-et-vient entre les lieux, tu vois entre différents lieux, entre l'IME et l'internat. Où les activités où on va ailleurs à l'extérieur, tu vois, c'est les moments de trajet, c'est aussi hyper important et ça, c'est des trucs qui y a que nous qui, qui pouvons les voir sur ça la plupart des autres professionnels l'expérimentent pas ça. Et donc c'est toujours dommage même si tu sens qu'on te fait confiance dans ton boulot machin et tout que... Que quand une décision se prend-on te demande pas ton avis. Alors que finalement le gamin toi t'as passé. On va dire une vingtaine d'heures avec lui dans la semaine. Y compris, et je compte pas les nuits. Alors que c'est quand même toi qui l'a le plus vu, quoi, et que la personne qui prend la décision, elle l'a pas vu. Et ça, c'est dommage. Il y a peut-être des lignes directrices aujourd'hui qui vont à l'encontre de la psychothérapie institutionnelle. On veut faire attention à la moindre des choses, il faut faire attention aux gens qui font attention à ces choses. Ça, c'est, ça paraît évident.

Chercheuse:

Et tu parlais du coup de la moindre des choses. J'aime bien cette expression aussi. Est-ce que tu peux du coup me présenter les enfants de l'IME parce que je pense que cette la moindre des choses, il a peut-être son importance dans la description des enfants.

Horus:

- Effectivement bon la moindre des choses, c'est pas, c'est pas un concept nouveau hein, c'est Nicolas Philibert qui en parle dans un de ses films et qui prend un exemple, le travail qui a été réalisé par Jean Oury, par Tosquelles et par tout ça, hein, qui ont été les fondateurs de la psychothérapie institutionnelle en France, et dans le monde. Euh la moindre des choses à l'époque, à leur époque, à eux, c'était en rapport avec la l'accompagnement des personnes en situation de grande détresse psychique quoi, qui étaient en hôpital psychiatrique, c'est des gens qui ont ouvert la psychiatrie sur le monde et qui ont ouvert un peu le monde aussi sur la psychiatrie, qui ont qui se sont dit, on peut plus les enfermer, on peut plus les enchaîner, on peut plus les sédaté comme on faisait avant. Il va

falloir travailler avec eux, il va falloir les rencontrer. Et donc bah quand tu les rencontres, tu te rends compte que.... C'est quand même des gens comme des enfants, c'est des sentiments, c'est des émotions. C'est, c'est des craintes. Beaucoup évidemment, on a, moi, je suis beaucoup avec les petits hein. Donc bah c'est quand tu les, quand tu les accompagnes au lit pour la première fois, tu es à l'internat, je peux t'assurer qu'il y a quelques craintes quoi. Quelques petites angoisses. Ça, c'est ça, c'est des choses qu'il faut savoir si tu l'as vu 1h dans la journée, t'as fait un entretien avec lui, t'as pas appris grand chose. Si tu as passé toute la semaine avec lui, que tu sais comment il mange, que tu sais comment il se comporte à table, que tu sais comment il réagit à telle situation, comment tu sais comment il se comporte dans un groupe? Comment tu sais comment il aime aller à la douche, tu vois ça, c'est, c'est des trucs très cons. Comment il aime faire cette tartine le matin que son son chocolat, s'il aime plutôt comme ci ou comme ça, ça, c'est des trucs auxquels tu fais gaffe. Et qui permettent d'avoir une relation.... De bonne confiance je pense. Avec ça, c'est que des exemples, mais c'est hyper terre-à-terre comme ça, hein. Enfin vraiment, si on devait décrire notre boulot, dire qu'avec les gosses. Bah je vais pas dire Bah j'en fais leur tartine, ça c'est pas vrai, c'est pas ça, c'est pas ça que je fais, mais je fais aussi ça. Et ça, c'est hyper important, c'est aussi de savoir que ben, tel professionnel, va le rencontrer aujourd'hui. Tu sais qu'Ah Ben c'est mardi matin. Ah Ben tel gamin Ah ouais, il va avoir le le psychologue. Qu'est-ce que ça fait? Est ce que c'est pour ça que ce matin, il voulait pas se lever. Est-ce que c'est pour ça ce matin, il se levait super tôt. Est-ce que c'est pour ça que ce matin, il a pas mangé, qu'il a la boule au ventre? Tous ces trucs là, comment tu fais pour le savoir, si tu vis pas avec eux. Donc c'est pour ça que je te disais, faire attention à moindre des choses, c'est aussi, faire attention à ceux qui sont là pour pour les, pour les voir, ces choses là, ça, tout ça c'est hyper important.

Chercheuse :

- Du coup, t'as ton.... J'ai l'impression que tu parles un peu de ton rôle en fait là à ce moment-là de de ce rôle de.... J'aimerais dire portage en fait de porter l'enfant de de, de lui permettre de devenir en fait et est-ce que ça et du coup ça passe par la confiance?

Horus :

- Ouais Ouais ça, ça passe évidemment par la confiance, c'est c'est obligatoire. La relation est créée, pas de suite, des fois ça arrive pas, des fois ça arrive jamais des fois ça met vachement de temps et puis des fois ça arrive d'un coup. Et c'est un.... c'est un aspect essentiel dans dans l'accompagnement, c'est de faire attention aux aux transferts qui existent entre entre le gosse et nous, le contre-transfert entre nous et le gamin parce que ça nous renvoie finalement cette confiance qui nous donne ou qui nous donne pas d'ailleurs. Ça c'est hyper important, c'est à dire que quand c'était Jacques Lacan y avait donné une définition du transfert. C'était "une demande d'amour adressée à un sujet supposé savoir". Et c'est exactement ça, une demande d'amour, évidemment, enfin c'est c'est pas au sens où on l'entend couramment, mais en gros je vais chez le boulanger, je demande du pain, je sais très bien qu'il peut me filer du pain le boulanger. Moi quans le gamin il vient me voir et qui me dit.... Qui me dit qu'il a pas faim, il sait, il sait que je vais m'en occuper de cette question là. Ou s'il y avait, il vient me voir et qui me dit j'ai du mal à m'endormir, il sait que je vais pouvoir répondre à cette question là aussi. Ça c'est hyper important, il, vient te chercher, il sait où tu es, il sait que t'es là, il sait que t'es disponible, c'est de la disponibilité, c'est, c'est tout ça. Ouais.

Chercheuse:

-Et tu parlais des transferts, c'est une question vachement importante que moi je partage dans ce travail et comment tu fais pour la la mettre au travail. Cette question, parce qu'il y a des transferts

qui sont très positifs, d'autres très négatifs. L'amour à la haine, c'est la c'est, c'est Freud qui disait ça, il n'y a qu'un pas en fait quoi. Comment, quels sont les moyens que tu as pour justement mettre au travail cette question transférentielle?

Horus :

- Alors je pense que c'est une, vraiment une question d'actualité parce qu'aujourd'hui, on va de plus en plus d'éducs qui ont... qui décident ou qui pensent se mettre à leur compte en libéral. Et intervenir comme ça auprès de familles, auprès d'enfants euh moi, je, je pense pas que ce soit possible. Notamment pour la question du transfert. Parce que cette question là, il faut qu'elle se traite en équipe. Il faut qu'elle traite avec d'autres gens, d'autres gens qui t'aident à qui t'aident à comprendre, qui t'aident, à à expliquer ce qui se passe. Alors on a des des réunions d'équipes classiques de fonctionnement qui permettent, qui permettent d'en parler. C'est très bien, il y a les.... hyper important, les groupes d'analyse des pratiques qui par le biais bah d'un, d'un intervenant extérieur. Euh, nous permet de nous questionner, de questionner nos pratiques en alors on a eu la chance de rencontrer Bah des des professionnels qui viennent de l'extérieur, qui qui étaient la plupart quasi la totalité des thérapeutes. Psychologue, la plupart psychanalystes, la plupart aussi. Qui moi, quand je suis arrivé à l'internat, on avait un qui était absolument génialissime. J'ai vraiment l'impression qu'il ait la même formation que moi en plus, alors c'était, c'est très con, mais moi j'opérais un énorme transfert sur lui, tu vois par exemple. Et euh...Eh Ben avec ces personnes là, on peut parler de transfert, on peut se dire ouais, là, il s'est passé ça avec le gamin, il m'a demandé ça. J'ai répondu comme ça, je suis pas bien sûr de ce que j'ai fait, je suis pas bien. Ça tout seul, c'est pas possible. Il faut être à plusieurs, faut réfléchir à plusieurs et là faut sacrément faire institution. Carrément carrément. Déjà, faut faire équipe. Et si tu fais équipe, cette question du transfert est plus problématique, tu disais y a transfert positif, transfert négatif. Je sais pas si le transfert il est positif ou négatif. Je pense que le transfert.... C'est comme énormément de trucs, c'est comme quand un gamin il t'insulte. Il faut le prendre en compte. Mais faut bien se dire que c'est pas c'est pas que pour toi quoi. Il y a quelque chose, quelque chose derrière. Enfin, au fond, on avait des gamins qui nous insultaient toute la journée c'était... On se rendait compte du moment que c'est pas à nous qu'ils en voulaient. Ils sont en colère contre autre chose, il faut arriver à se, à se dégager quand même de tout ça, de cette idée de très positif ou très négatif. Ça fait du bien, ça fait du mal, c'est sûr. Il faut y faire attention, il faut le réfléchir, c'est clair, net. Mais ce qui nous est adressé.... Il faut se dire qu'on est là, on y répond, on le fait correctement, on objective un maximum, on rentre pas....dans le pathos comme on dit, on.... On essaie de ne pas répéter les expériences vécues, des gamins souvent, quand ils demandent un truc, les gamins ou souvent Ben, quand ils sont une dynamique un peu transférentielle est un peu compliquée. Ben souvent, on se rend compte que c'est des gamins qui ont des problématiques abandonniques qu'on a vu énormément avant ici, à l'IME en a un petit peu moi aujourd'hui je dirais à l'époque c'était vraiment très prégnant. Et c'était souvent....Tu me suis-je te fuis, ça, c'était un peu ça quoi. La, la relation avec ces gamins là. On disait, 'Moi j'y arrive pas avec ce gosse, j'y arrive pas'. Ce qu'on n'arrive pas à faire, c'est ne pas répéter l'expérience qu'il a vécue. Et ça, il faut vraiment le garder à l'esprit tout le temp. Et ça évite, je pense aux professionnels. De se dire Ah purer là, ça va pas avec ce gars, ça va pas. J'arrive pas, j'arrive pas, j'arrive pas machin. Il y a un truc, il y a peut-être un truc qui marche pas effectivement, mais t'es en train de le faire. Et dis toi que voilà ce mouvement là, il va falloir inscrire quelque chose de positif à l'intérieur. Il va falloir répéter une expérience positive de la situation, par exemple dans la dans la dynamique de groupe, on travaille beaucoup sur la dynamique de groupe. Je j'ai parlé d'autonomie tout à l'heure, mais c'est la dynamique de groupe, c'est un, c'est un des apprentissages fondamentaux. Quand tu es à

l'internat et de toute façon quand tu vas à l'école, au lycée, au collège et à l'IME.... La dynamique des fois, elle est hyper complexe, c'est très compliqué des fois de comprendre ce qui se passe, de comprendre ce qui se joue entre les gamins. Tout ça, c'est pareil, ça se réfléchit en équipe, il faut poser les choses à table et il faut bien se dire que.... On doit pas répéter les expériences négatives. Tout à l'heure, quand tu parlais de faire institution, ça, là ça m'y fait penser forcément. Et qu'est-ce que c'est une institution soignante? C'est une question que je me pose souvent, est-ce qu'ici on est soignant? Est-ce qu'ici à l'époque je me disais, ouais, c'est sûr à certains, on les soignants, vraiment, je suis trop content. Dans cette institution, on réfléchit à la psychothérapie institutionnelle, on réfléchit à la place de chacun, au rôle, que chacun peut jouer. Peu importe sa place, il a un rôle à jouer. Il jouera son rôle et on convie tout le monde à la réflexion. Tu vois, ça, c'est plus du tout qu'aujourd'hui et ça, c'est un vrai problème parce qu'il y a une véritable je pense pathologie du lien. Au sein de l'institution. Et la pathologie du lien c'est un problème qui concerne aussi la plupart des gamins.

Chercheuse :

- T'entends quoi par pathologie du lien?

Horus :

- Eh Ben la pathologie du lien, ça peut être.... Papa et maman, ils décident. Sauf que papa, il décide d'en salon et maman, elle décide dans la cuisine. Et ils ont passé le même truc parce qu'ils sont pas parlés tu vois?

Chercheuse :

- Et tu penses qu'ici?

Horus :

- Et ici, je pense que ben y a la directrice qui décide dans son bureau et puis à l'éducateur qui décide dans dans la chambre, à l'Internat, tu vois et ça c'est un vrai souci.

Chercheuse :

- Si je me permets de reformuler, tu penses... Ton ressenti, c'est qu'il y a un cloisonnement qui se fait entre les groupes mais aussi entre les les les statuts en fait à l'IME.

Horus:

-ouais tout à fait, ça, c'est sûr et certain. Il est difficile d'avoir un temps de réflexion avec d'autres groupes, d'autres personnes, d'autres professionnels, qui sont pas dans ton équipe. Ça c'est hyper difficile mais parce que c'est pas réfléchi, ça a pas été si tu veux mis en avant au moment où l'organisation s'est a été créée, tu vois. C'est comme ça, c'est comme avec les enfants. Quand au début de l'année tu fais les plannings, tu te dis bah lui ça serait bien qu'il aille là lui serait bien qu'il aille là ça qu'il fallait qu'il fasse ça machin, truc bidule, à la fin, le résultat c'est que pour la semaine. Et pour on va dire, un temps par matin et un temps par après-midi, des fois 2 pour une demi-journée. C'est-à-dire pour une dizaine de temps pour une semaines, t'as 30 activités. Qui vont se suivre les

unes les autres. Et à aucun moment le gamin, il va se retrouver tout seul en salle éducative avec un professionnel à faire ce qu'il veut. Et ça, c'est un vrai problème parce que je me rappelle quand je suis arrivé ici, c'était il y a peut être y avait trop de temps... un peu informel, c'est possible. Il aurait fallu peut-être structure un peu plus, notamment quand ben les pathologies également évoluées aussi, hein. On a des gamins quand même beaucoup d'enfants autistes aujourd'hui qui sont à l'IME. On avait à l'époque, mais on avait aussi beaucoup de gamins qui étaient dans des problématiques sociales. Qui faisait croire aussi tu vois, à de la déficience et au final bah tous les ans on avait 2-3 gamins qui partaient parce qu'en fait ils étaient pas déficients ça on sait que c'est plus le cas aujourd'hui. Mais du coup, bah c'est en plus libres qu'on avait à l'époque et bien il manque aujourd'hui parce qu'il y a plus de temps libre comme ça existe plus, tout est activité. Et au moment où y a un gamin qui peut plus aller en activité, il va où? Y a plus l'éducateur qui, dans la salle éducative, tranquille avec un tout petit groupe, là où chacun fait un peu ce qu'il veut et chacun un peu libre et chacun peut se recentrer un peu. Chacun peut avoir un peu le temps aussi de s'ennuyer un peu. Tu vois des choses comme ça, ça c'est une chose à laquelle on fait plus du tout attention aujourd'hui, les professionnels ne sont plus disponibles, ils font des activités. Et ça, c'est un véritable problème et tu vois, je fais là, je fais le relais, je reviens sur ce que je disais tout à l'heure, ça va un peu dans tous les sens, je suis désolé mais en fait je crois que c'est exactement le même problème avec avec les différents services, avec la direction, avec les différents postes et tout. C'est que de telle heure à telle heure-là chez ça, c'est aller à telle réunion et là elle à telle réunion et là, à telle réunion et là, telle réunion, il y a pas un seul moment, la cheffes de service est dans son bureau où elle dit: "vous pouvez venir me voir, si vous voulez, vous pouvez m'appeler, Vous pouvez faire un". Ça existe plus. Ça n'existe pas du tout. Si tu vas la voir et qu'elles en son bureau, elle est forcément en train de faire autre chose. Ça, c'est un véritable problème à l'internat, on a moins ce problème là. Comme je disais tout à l'heure, c'est aussi parce qu'on est tranquille, on est tout seul, on fait un peu comme on veut. Et c'est pour ça que j'aime l'internat. C'est l'une des raisons pour laquelle j'aime l'internat. Mais je reviendrai là-dessus après et je crois qu'à l'internat en fait vraiment équipe, parce qu'on est tous d'accord sur pas forcément sur comment exactement faire les choses, mais quand même sur la ligne directrice, c'est-à-dire qu'on sait que le gamin, il a passé toute la journée à faire 12 milliards d'activités. Qu'il a pas eu forcément beaucoup de temps pour se reposer et que le soir, s'il envie de rien faire, il fait rien. Et ça, c'est hyper important. Parce que quand tu rentres à la maison après ta journée de boulot, Quand tu rentres après l'école, t'avais pas envie de faire tes devoirs et quand t'avais fait tes devoirs, t'avais bien envie de faire les trucs que tu voulais et tu voulais pas te retaper une activité ou je sais pas quoi. Où aller au sport, aller te voilà te détendre, faire des trucs, c'est pas possible. Et ça, si on fait des des des listes d'activités. Et qu'on décide qu'il y aura aucun temps mort dans la journée. Ça va poser problème. Là actuellement, aujourd'hui, ça marche plutôt bien, hein. On a des gamins quand même ont besoin de beaucoup de repères. Qui ont besoin, qui ont qui ont eu besoin que nous, on se mette à faire des pictos, à changer notre meilleur travail. Ce qui est extraordinaire. On a énormément appris de la fusion aussi avec avec l'IME d'a côté parce que nous on sait pas faire ça le faisait pas, eux ils avaient appris à le faire, ils nous ont montré comment on faisait et ils nous ont dit à chaque fois qu'un nouveau jeune arrivait et qu'il venait de chez eux, comment on fait pour travailler avec lui et ça c'est hyper important et c'est un truc qu'il faut qu'on sache faire nous aussi dans l'IME C'est pas toujours évident qu'il y ait une réunion qui se fasse entre un groupe et un autre. Quand un gamin passe du groupe, un groupe, 2 groupe de groupe 3 ou groupe 3 groupe 4 c'est pas forcément évident et ça c'est et ça c'est clair, c'est nul. Et pourquoi c'est bien évident parce que tout le monde fait des activités.

Chercheuse :

- Et tu penses que ça vient d'où ce besoin? C'est un terme que Jean Oury et Félix Guattari réutilise, c'est l'activisme. Ou en fait, on, c'est un, c'est un... C'est un processus qu'on fait depuis la nuit des

temps, depuis que le travail du Médico social existe quoi. Mais comment ça se fait à ton avis, que là on en soit ici là, à l'IME

Horus:

-Je sais pas, c'est difficile à dire. Là j'ai pas j'ai pas la, j'ai pas la réponse, je sais pas, je sais qu'on veut nous faire. On va vouloir nous faire travailler comme d'autres établissements, par appel d'offres et en disant de telle heure à telle heure le gamin, il a besoin de ça, il va aller dans quel établissement? Ah Ben nous l'IME. On propose, on propose ça justement sur ce temps-là pour tel prix.

Chercheuse :

- Ok.

Horus :

- Et là par contre, vous passez puis là on voit pas ça puis on proposa puis on prend ça. À quel moment on propose un enfant d'être un peu pénard? À aucun. Tu vois donc, moi je suis un peu, je suis un peu le le. Le rapport, tu vois avec ça, c'est pas forcément vrai. Mais c'est l'idée que je m'en fais en tout cas, c'est qu'on file vers...l'école et la société, de toute façon. Vers un modèle ou à tout moment, tout le monde sert à quelque chose. Mais sert à quelque chose. Je dire d'un point de vue. D'un point de vue limite... Productif, quoi. C'est à dire alors du coup :” qu'est ce que tu as fait avec avec machin aujourd'hui”. “Ah Ben là j'ai fait ça, j'ai fait ça, j'ai fait ça d'accord”, “OK il va comment?” “Ah Ben écoute ça, il a bien fait ça, il a bien fait ça, il a mal fait” “d'accord OK et il va comment?” “Ah je sais pas, nous on est occupé, on a fait activité”. Oui, on a fait l'activité. C'est le problème, ça, c'est quand on fait l'activité. Là, on fait plus attention à la moindre des choses à ce moment-là je pense. Pourtant, on a l'impression de le faire.

Chercheuse :

- C'est la question de l'écoute, un peu que tu viens que moi j'entends en fait là-dedans derrière, est-ce que ce que tu penses que l'IME sur les groupes où t'es qu'on est dans cette écoute des jeunes?

Horus :

- Oui, je pense que je pense qu'on l'est, malgré tout. Malgré toutes ces activités.

Chercheuse:

-Et pourquoi?

Horus:

C'est sûr et certain, parce qu'on est avec des éducateurs bienveillants et qu'enfin moi j'ai vraiment. Enfin, je trouve que j'ai vraiment de la chance de travailler dans des équipes chouettes quoi, tu vois, ça c'est évident, c'est parce qu'on est avec des gens bien après les gens bien peuvent se gourer, hein. Les gens peuvent se tromper, gens bien peuvent mal faire et l'enfer et pavé de bonnes intentions mais... C'est le problème quand on se questionne pas.

Checheuse :

- Et tu penses que ce questionnement ou....

Horus:

-Je pense qu'on se questionne moins, c'est sûr et certain. On a beaucoup moins de réunions qu'avant. Après, les réunions prenaient trop de place. À l'époque, il y a une raison à ça, hein, qui fait qu'il y en ait moins aujourd'hui, ça prenait trop de place, il y avait trop par contre on avait régulièrement une réunion générale institutionnelle, il y avait tout le monde, y avait le directeur. Tout le monde parlait, tout le monde était là, de des gens qui s'occupent de l'entretien aux, aux professionnels, éducatifs, aux thérapeutes. Mais tout le monde était là, tout le monde... t'avais pas intérêt à pas être là. T'étais pas là "ouais. Non, mais moi, aujourd'hui, je récupère mes gosses, je sais pas quelle heure", non c'était pas ça, tu vois, c'est tout le monde était là. Et puis on pouvait parler de tout et ça s'engueulait hein. Mais au moins ça parlait, ça osait parler. Maintenant, il y a plus la place pour ça dans les réunions. Ça, ça existe plus déjà moi, la direction, je la vois jamais. Et les réunions institutionnelles comme ça, il y en a beaucoup moins, beaucoup, beaucoup, beaucoup moins. Alors qu'il y a plein de choses dont on doit parler, hein, il y a tout un tas de trucs, tout un tas de problèmes, tout un un tas de souffrances professionnelles dont il faut parler. Mais ça, dans les réunions, il y a plus la place pour ça. Parce que dans la réunion de telle heure, à telle heure, on va présenter le budget puis de telle heure à telle heure, on va présenter ça, puis ça, puis ça puis ça, puis on a pas le temps à la fin de....de dire Ouais. Enfin, imagine, j'arrive à la fin de la réunion qui a rien à voir avec tout ça et je dis ouais, je trouve qu'on n'écoute pas assez les jeunes. Mais tout le monde va se marier, va se barrer pour récupérer ses gosses, rentrer chez lui, faire faire ça. Enfin tu vois, c'est sûr et certain. Et puis moi aussi. Je passerai pour un idiot. Alors qu'il faudrait peut-être qu'il y ait une réunion, on se dit bon putain. On les accompagne comment les jeunes, du coup faisant un peu un bilan de ce qu'on vient de faire cette année?

Chercheuse :

- Parce que du coup tu trouves qu'il y a pas assez de moyens pour penser la pratique pro et l'accompagnement des jeunes?

Horus :

- Y a pas assez de disponibilités?

Chercheuse :

- Pas assez de disponibilité?

Horus :

- Je crois que les moyens, on les a et, mais qu'on n'est pas disponible.

Chercheuse :

- Parce qu'on est pris dans une réflexion sur les activités, une réflexion sur les protocoles, une réflexion....

Horus :

- Et puis que la direction est complètement séparée de la réflexion clinique, hein. La réflexion auprès des gamins. Cliniques au sens auprès des gamins. Ça, ça me paraît évident. Vraiment, c'est à dire, T'as beau voir ta chef de service une fois dans la semaine en réunion. Et de parler des jeunes et de faire tout ce que tu veux. Ah, aucun moment, t'as le temps de traiter la vraie question, la question qu'est celle de l'accompagnement. À aucun moment, c'est traité. Parce que le planning il prend trop de place. Et l'organisation, elle prend trop de place. Et l'organisation de ce truc, ça prend trop de place et là vous allez avoir une journée là-dessus, ça prend trop de places. C'est comme ça. Ça c'est un vrai souci. Avant on avait à l'internat, comme aujourd'hui, une réunion de 3h par semaine. Et si jamais on avait un gap, ou si on avait fait un week-end le week-end juste avant notre réunion du mardi, on avait 1h de plus de réunions. Ça veut dire que de 9h à 13h des fois on est en réunion ou de 9h à 9h00 à midi. Eh Ben aujourd'hui, on a réunion de 10h à 13h et notre chef de service, elle est pas là à toutes les réunions et des fois elle vient qu'1 heure ou 2. Avant, on avait un professionnel qui était un docteur, un médecin psychiatre. Qui venait avec nous pour nous faire de la supervision. Une fois toutes les 2 semaines. Pour réfléchir à tout ça, tout ce dont je ne te parle. Aujourd'hui, ça existe plus. Avant, quand cette personne n'était pas là de temps en temps, quand même, on voyait le médecin psychiatre. Qui venait et les psychiatre des groupes. Qui venait nous parler de telle situation, de tel jeune machin, truc bidule. Aujourd'hui il y en a plus. Donc, aujourd'hui, l'équipe de l'internat ne rencontre plus jamais un seul thérapeute en réunion. Pas un seul enseignant, pas un seul thérapeute. On rencontre de temps en temps.... Euh l'assistantesociales, qui travaille avec les plus jeunes, qui vient hyper hyper régulièrement, ce qui est trop cool c'est c'est vraiment hyper important et on rencontre, extrêmement rarement les autres autres professionnels, collègues éduc. Eux, qui sont pas... ils sont pas dispo. Ils sont en activité. Donc il peut pas venir réfléchir avec nous. Et donc il décide de mettre des enfants à l'internat. Nous on décide pas de qui vient à l'internat, c'est les professionnels de la journée qui décident d'un internat avec les parents. Les projets sont faits, on fait confiance, on accueille. Mais après, on a besoin d'en parler, de l'accompagnement. Besoin de le penser. On a besoin d'en parler, on a besoin de faire un bilan là-dessus et là, on sent effectivement un petit peu déconsidéré. Ah, c'est bon, vous les avez à l'internat, c'est bon. Vous en parler, il y a une synthèse dans l'année. Donc une synthèse à laquelle on peut même pas venir parce qu'on travaille le soir à l'internat. Bah je suis pas certain qu'il y ait une réflexion suffisante sur la manière dont on accompagne les gamins. Et sur la, je pense pas qu'il y ait une attention suffisante porté à ce qu'on disait tout à l'heure, la moindre des choses, c'est faux. Ça, c'est certainement après nous confiance hein.

Mais ils mettent pas les moyens, mais on aimerait pas qu'on nous fasse moins confiance, mais... Qu'on nous écoute un peu plus quoi. Parce que je pense que c'est intéressant ce qu'on a à dire. Voilà

Chercheuse :

- Ben. Franchement, moi j'ai plus de questions.

Horus :

- Bon Ben.

Chercheuse :

- Écoute, c'était super.

Horus :

- Ouais c'était clair, ouais franchement?

Chercheuse:

-Oui carrément merci pour votre temps.

Numéro 3 :

Entretien Hesta (foyer) et Héphaïstos (artisanat)

Chercheuse :

- Du coup, c'est parti, on enregistre du coup, J'entretien Héphaïstos qui est un éducateur de passerelle et qui est là depuis 30 ans. Mais ça, il va, vous nous le dire un peu plus. Du coup, on va commencer avec la première question, est-ce que vous pouvez vous présenter?

Héphaïstos :

- Donc moi je m'appel, j'ai 53 ans, je suis rentré dans l'institution en 94 Donc j'ai en fait. J'avais postulé, j'écrivais à différentes différentes institutions pour un poste d'éducateur spécialisé. Voilà bien que c'était pas ma première formation, éducateur spécialisé, ce qui m'y a amené.... Moi, j'ai été beaucoup à le milieu de la montagne, donc l'animation la montagne, donc j'étais... J'avais monitorat de ski, d'escalade, j'avais le brevet d'accompagnateur en montagne et je bossais pas mal en Ariège, donc sur les associations. En amenant des groupes, que ce soit d'adultes, d'adolescents donc sur différentes activités de montagnes. Et un jour, je me suis trouvé avec une population d'Itep qui venait de Saint-Giron, a monté un atelier, donc escalade. Et là j'ai vu que le... Ce que je voulais la refaire passer en termes de de technique et d'activité. Il me manquait quelque chose, c'était appréhender le public, c'est-à-dire qu'à un moment donné, parler à ces jeunes après année, comprendre leurs problématiques, ça, je savais pas faire. Voilà, donc j'avais fait tous ces brevets dans l'animation, les bafa et cetera. Et là j'ai y tient-il me manque quelque chose et j'ai trouvé l'intérêt, l'intérêt d'aller chercher, me former pour finalement me mettre une corde de plus à mon arc. Avec

ces activités là et après, j'ai continué en parallèle, donc à être éduc spé et à côté mon temps libre j'encadrais des groupes en montagne, et cetera, voilà. Donc l'institution, ça fait 30 ans que j'y suis, j'ai pu voir sur 30 ans différents publics, donc on est au début ici, sur l'IME, on était considérés IME "Relais hier". Voilà donc, on avait une population qui était beaucoup plus sur des troubles du comportement avec on va dire beaucoup de jeunes étaient sur une délinquance entre guillemets. Alors c'est un mot.... Qui englobe beaucoup de choses, étaient sur une sur une forme de délinquance avérée ou en tout cas l'attente. Voilà beaucoup de problèmes comportements entre donc il y avait très peu de filles, y avait pas de mixite au début, il y avait que des garçons. La mixité est arrivée... 10 ans plus tard, 10 ans plus tard, voilà donc au début, c'était que des jeunes garçons qui avaient ici, on était sur un profil, on va dire qui ressemblait à un moment donné quand même plus à une impro, parce que la question de l'initiation professionnelle nous, elle était très prégnante dans l'institution. On avait vraiment des ateliers sur lesquels on avait le le sentiment de se retrouver, un peu comme comme quand j'étais à l'école en 4ème, donc tu rentrais avec le le bleu de travail, chaque métier derrière son pupitre et y avait et pour tout de soudure à métallerie, pratiquer la soudure il y avait donc la menuiserie où les jeunes qu'on recevait étaient en capacité quand même certaines de fabriquer sur une année un vaisselier, donc c'était pas rien. Il y avait toute l'approche théorique. Il y avait toutes ces choses là, des projets sur une année et la majorité de ces jeunes l'objectif, après c'était de les orienter vers un métier par le biais d'un contrat apprentissage, donc beaucoup de ces jeunes allaient vers des contrats apprentissage. D'ailleurs quand on en as qui reviennent des fois à l'institution ici, faire un coucou aux anciens. Alors des fois, on les reconnaît pas toujours, eux nous reconnaissent et on échange un peu et dit : "alors y a toujours les ateliers? ", puis c'est différent, tout ça, c'est quelque chose qui a bougé, C'est-à-dire que l'initiation professionnelle, progressivement, on l'a quitté, on est passé de quelque chose ou on a eu un enseignement technique auprès des jeunes. À une suite utilisé l'atelier comme un support aussi de découverte soi-même de ses propres difficultés, de ses capacités à aller au-delà, d'avoir une gestuelle, un savoir être plus qu'un savoir-faire, voilà.

Chercheuse:

- Et ça, le changement et se fait.

Héphaïstos :

- Le changement, il s'est fait, on va dire sur. ..Sur une quinzaine d'années, sur une quinzaine.

Chercheuse :

Et c'était en lien avec le public?

Héphaïstos :

- Alors, c'était un lien avec le public. Progressivement, on a commencé aussi à avoir la mixité, donc des filles sont arrivées sur l'établissement, sauf que l'établissement n'était pas tout à fait prêt pour accueillir finalement des filles et être dans des propositions aussi d'ateliers alors. Il y a des filles qui appréciaient faire de la soudure, qui appréciaient faire de la maçonnerie, qui appréciaient, faire de la menuiserie. Mais on s'est aussi trouvé confronté à beaucoup de filles qui auraient voulu avoir des métiers, on va dire un peu moins masculinisés. Voilà dans la représentation de chacun, donc petit à petit, on a essayé de se doter d'autres choses. Il y a eu de la buanderie, il y a eu un atelier bijouterie,

il y a eu différentes activités comme ça, voilà. Non mais ça, c'était pour la partie professionnelle.

Chercheuse :

- Et du coup, là, actuellement du coup tu disais qu'on était passé d'un truc vraiment très pro avec des problématiques où le handicap, s'il était cadré, on va dire dans une formation ça il y avait pas de milieu adapté, c'était du milieu ordinaire.

Héphaïstos :

- Tout à fait.

Chercheuse:

- Ensuite a quand même un un changement un peu de public où du coup y a eu la mixité et il y a eu beaucoup plus de trucs d'estime de soi et du coup, là où peut-être le handicap est un peu plus prédominant sur certaines notions, je sais pas lesquelles. Et là, actuellement, du coup, où est-ce qu'on en est là actuellement?

Héphaïstos :

- Alors là, actuellement, on est vraiment sur un sur un public, on va dire beaucoup profil autistique, beaucoup beaucoup. Euh moi en 2 ans, bon moi j'ai eu une absence de de quasiment 2 ans pour longue maladie quand je suis revenu en 2 ans j'avais l'impression de ne plus être à la même institution. Déjà, le public avait beaucoup tourné. J'ai senti effectivement qu'en termes de pratiques, quand j'ai quitté l'IME au moment de la maladie, dans ce que je pouvais proposer dans l'établissement et ce que j'allais repropose, c'était plus possible.

(Entrée de Hesta)

Hesta :

- Ouais, et le fait que toi t'as été absent, effectivement ça devait être.... Ça devrait se voir beaucoup.

Chercheuse :

- Et du coup là, actuellement, comment tu définirais ton rôle là actuellement ? Parce que t'as enfin après, si tu veux parler de passerelle, quel est ton rôle là pour toi? Actuellement, avec le changement qu'il y a eu.

Héphaïstos :

- Alors le rôle, le rôle, c'est quand même, j'ai envie de dire mon rôle et le même quand je suis entré en étant éducateur spécialisé je veux dire mon rôle, c'était quand même d'accompagner un jeune vers un devenir, voilà d'accompagner un jeune vers un devenir alors accompagné au sein d'une équipe pas accompagner tout seul déjà, donc voilà, mais essayer d'accompagner vers un devenir les jeunes qu'on a accueille aujourd'hui, j'ai le sentiment d'être dans cette même mission. C'est accompagné vers un devenir, c'est-à-dire leur permettre d'entrevoir quelque chose. Alors c'est peut-être un peu aussi bon. Mon illusion anticipatrice est, pour reprendre les termes un peu psycho, mais

de, ouais, d'espérer d'espérer pour eux de de penser pour eux et à même temps du coup d'adapter quelque chose à ma pratique pour pouvoir aller vers ce devenir là. Alors si un jeune avant on l'accompagnait, je vais faire, aller quelque chose de d'un peu polaroïde hein. Le jeune, entré dans l'institution. Voilà, on était très orientés selon l'initiation professionnelle, : "qu'est-ce que tu aimerais faire demain comme métier? -Bon, mais j'aimerais être menuisier. -Okay, très bien", ça c'est la partie professionnelle, on se rendait compte que le trouble du comportement qu'ils avaient parfois ne leur, ne leur alors, pour certains jeunes, c'était beaucoup du mal à tenir derrière un pupitre, un atelier, beaucoup d'excitation. S'énerver rapidement, des passages à l'acte, pas mal de bagarres, donc du mal à à gérer à un moment donné aussi leurs émotions. C'était quelque chose de de très prégnant. C'était marqué aujourd'hui... Aujourd'hui, on se retrouve avec des mêmes, avec des problématiques de jeunes qui ont.... Donc finalement du mal.... Du mal à à rester ou en classe ou à rester sur un atelier ou à rester sur une activité éducative. Et on s'est rendu compte au fil du temps qu'il fallait des soupapes. Alors quand je dis des soupapes, pour les jeunes d'avant, il en fallait aussi, mais on parlait pas des mêmes soupapes, c'est-à-dire que la soupape pour le jeune Laval, c'était voilà... Il y avait un moment donné, il pétait les plombs, fallait extraire le jeune du lieu sur lequel il était le CE lieu apprentissage le rassurait avec une personne, on se mettait un peu à l'écart dans un bureau, on en parlait, on essaie d'identifier pourquoi il avait pété les plombs et il pouvait reprendre l'atelier. Aujourd'hui, on se rend compte que... Pour une majorité des jeunes qu'on accueille, il faut carrément un dispositif, faut plus simplement une soupape. La soupape, finalement qu'on avait avant, aujourd'hui, il a fallu la penser un peu comme un dispositif. Et ce dispositif, ce qu'on a essayé de faire, ça reste quelque chose de tout à fait imparfait. Il faut encore le le bouger, d'où là aussi, la notion dans un, dans un parcours d'éducateur ben de... d'adapter, d'adapter, de penser la pratique, faut pas rester, on peut pas rester sur quelque chose de figé. Population change, les besoins changent aujourd'hui, donc cette soupape, c'est un dispositif. Le dispositif qui a le mérite d'exister dans l'institution, c'est passerelle. Ce n'est pas un groupe, c'est un dispositif pour lequel on va accueillir des jeunes de manière séquentielle sur 3/4 d'heure, 1h à raison certaines d'une fois par semaine ou de 2. Euh, on avait le souhait de pouvoir faire un accueil parfois collectif, mais là le COVID a pas mal planté les choses, donc on n'a pas pu vraiment faire du collectif. C'est de l'accueil individuel et on travaille toujours à 2. On est en binôme. Voilà de manière à ce que le jeune puisse investir ou l'un ou l'autre, voilà que ce soit pas quelque chose dans lequel on ai une injonction et ce dispositif permet effectivement, et je dis de cette soupape, ermet qu'un jeune à un moment donné ne puisse s'extraire de son groupe d'une situation qui est anxiogène, de venir prendre un temps de répit, un temps de retrait dans lequel il va pouvoir initier des choses ou que nous, on va pouvoir initier chez lui. Mais il n'y a pas une injonction, c'est aussi un lieu où il a le droit de ne rien faire. Et moi je trouve que la notion de rien faire des moments de donné certains vont dire, c'est un gros mot, dire ne rien faire, c'est presque péjoratif. "Mais qu'est-ce qu'ils font? Qu'est ce qu'on leur propose?" Mais parfois rien, et le rien leur fait du bien aussi. Voilà.

Chercheuse :

- Ce que ça vient toujours à la question de la disponibilité, qui peut des fois manquer dans certaines institutions, par l'activisme qui est constamment fait ou.... Est-ce que je vais reformuler. Est-ce que d'une certaine manière, vous vous rendez pas un peu disponible pour ces jeunes pour justement qu'ils puissent faire réellement à leur rythme mais qu'ils puissent ne rien faire, si ils l'ont décidé là où ils sont, est-ce qu'ici ils sont sujets en fait et acteurs de de ce temps?

Héphaïstos:

- Alors j'espère et je le pense que les jeunes sont sujet sur tout ce qui leur est proposé dans leur dans l'institution. Mais en tout cas la manière dont on a pensé ce projet là et qu'on l'a formalisé, c'est

effectivement créer un espace de disponibilité ou de fait, on n'est pas dans une notion de groupe donc on a pas la gestion en même temps de plusieurs jeunes sur dans le cadre d'un atelier éducatif. On va être disponible à un moment donné pour un jeune, la question de la permanence le jeune, il va aussi revoir les mêmes personnes. Donc oui, il peut-il peut investir. Oui je dirais que cet espace permet d'être plus en proximité, plus disponible pour le jeune. Ouais, ça c'est sûr. Quand je compare une activité éducative de groupe que j'ai pu faire auparavant ou.... Aujourd'hui dans ce dispositif de passerelle. Effectivement, 1 jeune 2 adultes. On est effectivement plus disponible à l'écoute.

Hétas :

- Avant alors. Là, c'est on en revient toujours. Comme je l'ai dit en réunion. Quand on dit 1 jeune 2 adultes, c'est waouh. On en revient toujours au COVID qui a changé tout fonctionnement. D'un petit espace où on pouvait être dans le collectif, faire des... créer des petits collectifs où on pouvait aussi... Aller chercher des jeunes d'autre groupe, pour avoir P...., je sais pas, il y avait une une éducatrice ici. Moi, j'avais un atelier thérapeutique sur la danse, j'avais un atelier peinture où je les amenais, autistes ou pas, avec aux abattoirs pour peindre. Du coup, on arrivait à créer des petits groupes qui parlaient dans.... On, je les amenais avec le véhicule pour l'extérieur et on avait en plus des projets de fin, c'est de de faire une expo, faire que les ateliers cuisine soient.... participent au vernissage de l'Expo et l'atelier danse à l'intérieur pour les jeunes de passerelle qui n'arrivaient pas à être dehors mais qui, qui finissait par être ami avec certains jeunes parce qu'il m'arrivait que l'atelier, alors que j'avais que 4 jeunes de passerelle, que j'en prenne 5 d'autres groupes donc du coup il y avait une forte dynamique qui faisait que les ça permettait aux aux, aux jeunes de ne pas.... parce que quand tu venais autrefois sur passerelle, c'était aussi quelque chose ou c'est parce qu'il en difficulté.

Chercheuse :

- Ça pouvait stigmatiser.

Hétas :

- Exactement, alors que là, maintenant avec le public qu'on a, ils n'ont même plus l'occasion de penser ça tellement ils.

Chercheuse:

- Ils sont pris. Elles sont dans de contenus dans des endroits.

Hétas :

- Voilà et en même temps, je pense qu'ils sont aussi plus en difficulté psychique, donc ils n'ont plus ce regard là. Alors qu'au début les enfants: "Ah oui Ben, c'est parce qu'il est malade" et "c'est parce que machin" "Ah non mais lui il est fou, il va sur passerelle" et t'as ceux qui avaient beaucoup de troubles du comportement qui voulaient absolument pas alors que c'était parce que "je suis pas fou." Je viens pas parce je suis à l'IME mais je ne viens pas à passerelle'. Et effectivement, ce public, le fait qu'on on était autorisé à faire des petits groupes et à les mélanger, ce qui est intéressant, sur passerelle, c'est d'avoir des des jeunes de tous les groupes.

Hétas :

- Voilà d'avoir des jeunes de tous les groupes et donc du coup... Ben le fait qu'ils aient un atelier commun avec ceux qui ne viennent pas se passerelle, ils se tissaient des choses et donc mais depuis l'avènement du COVID, on ne sait plus.

Chercheuse :

- Et ça a pas repris.

Hétas :

- Ça n'a pas que reprendre parce que Ben, comme disait Madame La Directrice, parce que nous on la apostrophe par rapport à ça. Elle disait que même si elle avait la permission de l'ARS en septembre on ne savait pas si passerelle pourrait continuer.

Chercheuse :

- Continuer passerelle?

Hétas :

- Non pas passerelle par rapport aux enfants, aux jeunes. C'est l'ARS qui depuis septembre. Voilà qui a décidé que là oui, on pouvait mixer. Alors qu'avant même dans la cour, on nous interdisait aux enfants et aux jeunes d'être ensemble.

Chercheuse :

- Est-ce que du coup, si je reprends un peu, est-ce que tu penses que le rôle un peu de passerelle qui enfin l'ancien rôle qui était de passerelle c'était aussi de créer du mouvement, de faire institution en fait par le dispositif ou justement venant mélanger mais en venant soutenir des projets des enfants en venant créer une vie institutionnelle derrière? Est-ce que c'était ça le rôle avant?

Hétas :

- c'était ça et ça reste toujours le rôle. Toujours le rôle, mais qui a qui s'est déplacé effectivement.

(L'enregistreur se coupe, perde deux 5 min d'enregistrement avant de changer d'outils)

Chercheuse :

- Du coup, on est de retour et du coup vous on était sur les moyens de penser l'accompagnement des jeunes. Quels sont pour vous les moyens que vous avez ici pour penser cet accompagnement?

Héphaïstos :

- À différents niveaux, c'est-à-dire qu'on a des on peut avoir ou des formations, des formations collectives notamment par le CRA puisqu'aujourd'hui on touche à la question de l'autisme. Donc voilà, savoir comment il faut se positionner par rapport à l'accueil de nouvelles populations. Si ensuite nous au niveau de du dispositif de passerelle c'est aussi des des réunions cliniques, alors des réunions cliniques qui ont eu lieu il y a un moment donné n'avaient plus lieu et qui peuvent être vont

repandre. Tout ça par rapport à un moment donné à une difficulté aussi à trouver du personnel, comme des médecins psychiatres lors des médecins psychiatres qui viennent de l'institution, qui vont rester une année et puis ensuite vont partir vers un autre projet, donc le temps de retrouver un effectivement médecin psychiatre qui va être là. Il y a parfois, on a des périodes sur lesquelles on n'a pas un support clinique suffisant pour pouvoir nous évaluer notre action auprès du jeune et pour nous, c'est quand même essentiel. Voilà, alors on tient compte automatiquement quand on accueille un jeune sur... Sur le dispositif passerelle, l'équipe va venir nous présenter le jeune. Nous, il va y avoir une admission sur une période de... On va dire, le jeu va rester au moins sur 3 mois. C'était dans la la close de passerelle ou après 3 mois on réévalue. Si effectivement le fait de venir sur ce dispositif continue à avoir un sens ou pas, qu'est-ce qu'il faut aménager, ce qu'il faut plus pour l'un ou plus l'autre. Voilà, nous, on essaie d'atteindre ce sens-là donc moi je dirais que sur un plan personnel, oui besoin de besoin, de formation, besoin, un moment donné d'inévitablement de de clinique, hein, ça c'est un support, on en a besoin. Même si voilà, on est on, on va travailler de manière intelligente, mais travailler de manière intelligente ça suffit pas. C'est pas forcément de la clinique donc voilà, on a besoin de certaines formations.

Chercheuse :

- Pour faire cette clinique, est-ce qu'est-ce que vous avez des espaces pour aussi discuter avec les collègues des autres groupes étant donné que je leur rappelle passer accueil des enfants du de différents groupes et du coup qui viennent sur les temps ponctuels.

Héphaïstos:

- Du coup, il y avait réunion, il y a des réunions, effectuent une de synthèse hein, mais qui sont peu fréquente.. Les réunions de synthèse pour un jeune ces 2 fois l'année voilà bon moi je trouve que c'est peu après y a des espaces où les groupes d'appartenance vont certainement prendre du temps sur leur propre réunion pour parler de la situation d'un jeune qui va être sûr passerelle ou pas, mais nous de..on va pas y être forcément disponible même si on peut y être convier mais on va pas toujours être disponible parce qu'à ce moment-là on accueille aussi des jeunes sur le dispositif. Voilà donc le manque de temps. Voilà lydil serait de pouvoir effectivement, chaque fois qu'on le peut, chaque fois qu'on le souhaite, pouvoir dire, voilà, il y a besoin de me parler de tels jeunes, cette situation où on a besoin d'éléments, y a des choses qu'on... qu'on comprend moins ou ou on n'arrive plus. Il nous faut des bon aide et et là qui puissent avoir une réponse immédiate. Et ça c'est lydile. Donc voilà, on est pas, on n'y est pas, c'est à parfaire, c'est encore à bouger, alors après on y a l'informel hein. L'informer aussi avec des collègues qui existaient à la vie institutionnelle et heureusement qu'il existe, qu'on peut se croiser. Prendre 2 minutes, 5 minutes avec un collègue et parfois c'est 5 minutes, elles vont aller aussi à l'essentiel par rapport à un jeune avant qu'il vienne passer "a tiens, on l'accueille hier. Bon, elle était pas très bien, hein, parce qu'y a il s'est passer ça dans sa famille hein" donc on a une info un peu en direct et nous du coup on va pouvoir adapter aussi notre posture quand on m'accueil le jeune, voilà.

Chercheuse :

- Mais du coup, c'est plus sur des temps informels, en fait que sur des temps formels/ institutionnel que la communication peut se faire.

Héphaïstos :

- La plupart du temps, c'est le informel, c'est oui, c'est sur du temps informel. Je te dis à part les réunions cliniques que nous, par exemple, sur passerelle on pouvait avoir une fois tous les 15 jours le mardi. Mais voilà, encore une fois, il faut que les gens soient dans l'institution qui est le personnel pour pouvoir le faire actuellement, par exemple... On a.... Il y a eu une période où on avait ni psychologue, ni médecin psychiatre. Voilà.

Chercheuse :

- Du coup, la structure là, à ce moment-là, elle favorise pas de penser à l'accompagnement et de penser sa pratique?

Héphaïstos :

- Non non, ça, non, ça favorisait pas du tout cas, ça vient pas étayer quelque chose. On reste avec une pratique en discutant avec les collègues issus d'un d'un creuset d'observation des uns et des autres, mais on n'a pas un moment donné, quelqu'un qui aussi de sa compétence dans une autre fonction de la nôtre, va pouvoir poser un diagnostic, va pouvoir poser une orientation clinique dans le travail qu'on va faire l'éducateur de l'accompagnement, quoi, voilà.

Chercheuse :

- Et du coup, ça, est-ce que vous avez pu remarquer que ça vous posait des difficultés pour travailler, pour penser? Pour l'accueil des jeunes.

Héphaïstos :

- Ça peut, ça peut puisque des fois nous, on va effectivement renvoyer pour la situation d'un jeune, tout simplement en disant voilà, aujourd'hui, on a le sentiment que ce jeune qu'on accueille sur le dispositif Passerelle est ce que ce temps est bénéfique pour lui. Est-ce que c'est un lieu est bénéfique pour, est-ce que ça lui amène quelque chose? C'est à dire que vraiment, on s'interroge, est ce qu'on n'est pas au bout d'une prise en charge sur le dispositif de passerelle pour lui mais ça, nous, on peut l'exprimer, on peut le penser, mais c'est pas nous qui allons à la fin poser une orientation, c'est pas d'un autre fonction, voilà.

Chercheuse:

- Est-ce que vous vous sentez écoutez dans ces moments-là Est-ce que par exemple, ça vous est déjà arrivé qu'à un moment donné, vous sentiez la limite d'un accompagnement pour telle ou telle raison que vous le posiez, et qu'en fait on vous écoute quoi.

Speaker 1 :

- La question de la question d'entre et écouté ont pourrait... (rire)

Chercheuse :

- Je, je je redéfinis pas entendre, écoutez, c'est à dire prendre en compte et transformer.

Hétas :

- La grande difficulté, moi je dirais. C'est quand ça se, quand c'est en cours d'année. 2 fois ça nous demande bah parce que ce qui se passe comme dans toute institution on peut-on on a besoin de savoir va l'enfant donc il y a des, des emplois du temps qui sont faits et qui sont faits parce que ça rassure les chefs de service c'est ça rassure tout le monde que ce voilà, que chacun soit enfermé dans sa case. Le problème c'est que à un moment, nous pour expliquer qu'à un moment, le jeune. Ben... Il prend plus rien ici. Puis simple voilà, on a l'impression, mais c'est difficile pour l'institution, les collègues entendre parce qu'eux, ils ont déjà fait l'emploi du temps de toute l'année et ils vont avoir 1h ce gamin auquel ils n'ont pas pensé puisqu'ils sont dans l'activisme. Comment on fait? Il y a pas assez de personnel pour qu'on ait un du temps où quelqu'un peut se rendre disponible. Il y a que passerelle. Ul joue ce rôle? Donc automatiquement on n'est pas entendu.

Chercheuse :

-Ok

Héphaïstos:

- Bah alors après c'est vrai la ce que dit Hélas et et et la question des collègues est légitime je veux dire à des moments donnés effectivement le jeune arrive dans l'institution. Entre les différentes prises en charge, la classe, les ateliers du éducatif, les ateliers à connotation un peu professionnelle, les différentes prises en charge et psychomotriciennes des psychos, et cetera et cetera. Tout ça, c'est vrai que ça fait sur une semaine. Il y a de la prise en charge un matin et midi soir, et cetera. Mais le jeune est dans un groupe appartenance, sauf quand des moments donnés dans ce qui lui est proposé, de par sa pathologie aussi à des moments donnés le jeune. Il y a une impossibilité pour lui d'adhérer à ce qui lui est proposé et là. On se rend compte que depuis des années, des années et des années, il manque quelque chose dans l'institution. Moi, j'y suis assez attaché. C'est un espace, un moment donné. De retrait avec une capacité à répondre aux jeunes un peu aussi dans un dans l'urgence, ça c'est quelque chose qui n'existe pas, les constitutions. Avoir un jeune qui va péter les plomb, avoir un jeune qui va, " je peux plus rester en classe. Moi je, il faut que je fasse autre chose. Là je peux plus rester en classe". Qu'est-ce qu'il existe dans l'institution pour, à l'instant t accueillir ce jeune aujourd'hui, rien, donc le dispositif passerait-il a une histoire quand il a été monté au début, ce n'était pas un dispositif, c'était une personne à qui on avait demandé de prendre en charge les jeunes qui ne pouvaient pas tenir dans les lieux où je suis ils étaient supposés être, sauf que ça, c'est pas un projet, c'est répondre à un moment donné, une urgence et même l'urgence, elle se pense quand même dans la manière dont on accueille les jeunes comment on va leur permettre à un moment donné de ce que j'exprimais tout à l'heure dans la question de la soupape hein? Donc aujourd'hui on a un dispositif, c'est un dispositif de travail avec des jeunes mais sur quelque chose qui quand même très codifié, mais il n'existe toujours pas dans l'institution. Un dispositif qui va pouvoir répondre à la question, entre guillemets, de l'urgence, d'une réactivité, ça, ça n'y est pas. Et parfois, pour revenir à ce que dit Hélas. La question légitime de collègues qui sont sur une situation de groupe va dire, voilà, on assiste 7 gamin sur l'activité éducative d'un coup y en a un qui ne tient pas. Qui va être dans une crise ou autre, le collègue éducateur, s'il y en a 7, il en a encore 6 à gérer. Il peut pas quitter les 6 pour en gérer un, donc à ce moment-là, qu'est-ce qui existe? Rien et souvent, ça met à mal même la dynamique du groupe. Donc là. On a remarqué parfois une dérive. Alors je sais pas si elle est consciente ou inconsciente de la part des collègues, mais c'est pas un reproche moi que je fais mais quand j'en parle à la réunion c'est la tendance parfois à nous proposer un jeune sur le dispositif passerelle, non pas parce qu'il y a un besoin à l'instant T mais c'est parce que je suis une organisation collective d'emploi du temps à un moment donné, ce jeune correspond pas un peu du temps qui est prévu, donc pourquoi pas sur ce temps-là le proposer à passerelle? Même si on se rend compte après coup, qu'il en avait que ce jeune, effectivement, il en retire un bénéfice, a besoin de venir sur passerelle. Si on prend aujourd'hui. Tous les jeunes qu'on accueille dans

l'institution. Moi, mon seul regret, c'est de me dire. On est obligé de... Entre guillemets, trier mais trier sous couvert à un moment donné d'un médecin psychiatre. Et qu'on en prend pas la décision, on ne, mais chaque jeune de l'institution pourrait bénéficier à un moment donné d'un dispositif comme passerelle. Mais ça élude quand même pas la question de penser un endroit, un moment donné destiné à un accueil immédiat aujourd'hui par semaine, ne peut pas s'y, un gamin n'est pas bien ou je je reprends le moins être crises, hein? Voilà dire Ben on le prend, je passerai non parce qu'à ce moment-là, aujourd'hui, on est dans un espace de travail qui a été pensé avec un projet qui est un projet avec un accueil de tels jeunes de telle heure à telle heure sur au moins 3 mois. 3 mois renouvelables ou paille qui peut durer sur l'année? Donc ce n'est pas un dispositif qui aujourd'hui est destiné à l'urgence à l'institution, donc ça, on a toujours pas.

Hétas:

Moi, je me suis retrouvé un peu, tu vois, le vendredi à, à mon retour d'année sabbatique avec, avec D.... qui devaient venir le vendredi matin, qui avait décidé que non qu'il ne voulait pas, il ne voulait pas me voir, il ne voulait pas, qu'est-ce que je, qu'est-ce que je fais? Je vais pas lui courir après, s'il y avait un autre lieu, un tier où il pouvait aller se poser. Il a fallu que je prenne sur moi que je l'ai en tête, que là il avait, je sais pas, il avait cumulé quelque chose par rapport à à mon absence, des choses qui s'étaient passées et dans la cellule cuisine où j'ai où j'ai tapé du poing sur la table pour faire comprendre à mes collègues que je ne l'acceptais plus à la cellule cuisine parce qu'il malmenait les autres jeunes. Et donc il avait gardé cette rencoeur, j'arrive moi 4 semaines, c'est long tous les vendredis, le gamin, il ouvre la porte, il dit c'est encore toi, il t'insulte, il s'en va, j'aime pas. Il a fallu que je trouve un truc dans ma tête pour dire, bon, c'est son temps d'accueil, mais en même temps il veut pas être là, il faut que je l'ai à l'œil parce que mes collègues sont occupés ailleurs, si quelque chose se passe, sauf qu'il faut pas s'en approcher, faut être loin, tout en étant là, alors il te voit, il vient t'agresser parce que ben t'arrêtes de me regarder bon voilà jusqu'à que à un moment lui se sente. Voilà, il faudrait un autre espace voilà, et y a pas y a pas y a pas et effectivement il a fallu du temps. Moi je j'en avais parlé à ces éduques quoi. J'étais mal par rapport à ça et c'est le gamin qui est revenu parce que j'ai tenu, j'ai pas lâché moi. Et maintenant il y prend du plaisir. Il vient le mardi, il vient le vendredi matin et tout dépend de l'accueil. Voilà tu vois du du le vendredi matin à 8h30 9h moins le quart. Il est là, il déjeune, il discute et il parle de plein de choses. Et l'éduque qui le qui le prend c'est une CNR m'a dit, mais quelle chance. Depuis que ça se passe mieux avec toi, on peut se balader calmement, c'est à dire qu'il y a quelque chose. Comme quoi qu'il a pris ici, qu'il accompagne pour sa journée. Ben voilà donc c'est c'est bon. Voilà donc c'est c'est très bien, mais il faudrait effectivement un lieu quand même à passerelle on est confronté à ça ou des gamins veulent pas venir hein.

Héphaïstos:

Penser la pratique alors pour moi c'est aussi ça, c'est à dire c'est c'est pouvoir pouvoir entendre le... ce qu'exprime chaque équipe. La défi palier de chacun dans le dans le groupe, mais on doit rester sur un principe quand même de réalité, c'est-à-dire on ne doit pas se se focaliser soi-même. La chose en se disant, mais on vous le propose là parce que pour nous, c'était le le, le, le moment essentiel pour qu'il prenne une chose sur le dispositif par semaine. Non, la réalité de base n'est pas celle-là et je crois que la dire c'est c'est pas c'est pas s'abaisser, c'est pas perdre quelque chose, c'est pas être moins ce que quelqu'un d'autre parce que si on nous prend tous individuellement seul on fait rien. On a besoin d'un moment donné d'un maillage. Je crois que c'est ça qui est important, c'est ce maillage qui permet à un moment donné. D'être le plus adapté aux jeunes et puisqu'on nous. Cette notion du de du du jeune au centre du dispositif, ça veut dire pas mal de choses quand même à dire que c'est quand même le dispositif à s'adapter à un moment donné, autour du verre. Donc ça c'est compliqué parfois faut le penser, faudrait tendre des réunions supplémentaires, faudrait pouvoir

Chercheuse:

- Moi, je voulais revenir peut-être ce sera la dernière question parce que vous avez énormément d'autres choses. J'espère que mon enregistreur n'a pas supprimé, sauf que j'ai dit, parce que c'est super. Enfin, tout ce que vous avez dit parce que c'est super intéressant, mais vous parlez du coup du groupe en fait, et où en fait, j'ai un peu le ressenti, mais après à c'est mon ressenti qu'en fait tu parlais de de de stigmates. Hélas d'avant, c'était les jeunes qui stigmatisaient un peu passerelle. Est-ce que du coup actuellement c'est pas plutôt les éducateurs qui ont gardé cette histoire et qui viennent d'une certaine manière, un peu, vous envoyez les enfants qui ne rentrent pas dans les cases qu'ils ont travaillé pour le groupe en fait et où est-ce qu'y a pas cet enjeu de stigmatisation qui peut encore être porté à à l'intérieur?

Hétas :

- Moi je suis pas passerel c'est fait sa place, ouais, par l'expérience, parce que avec Héphaïstos est le plus agé ici, dans l'institution par rapport au.... T'es là depuis 30 ans, tu m'as dit et moi, l'année prochaine ça fera 20 ans. Je pense que ça, ça mûrit aussi dans la tête des éducateurs puisque que cet instant là les jeunes en ont besoin. Mais vraiment, je pense qu'on est tous au travail, qu'on s'est rendu compte que ce public dans les activités qu'on proposait. Bah il me, ils ils tiendraient pas dans la durée et qu'il existe un truc comme passerelle où il peut aller individuellement le jeune et puis être lui même profiter et se faire cocooner, lire une histoire, jouer, inventer. Ben je pense qu'eux ils se ils....

Héphaïstos:

- Quand tu dis qu'on passerelle s'est fait, s'est fait sa place c'est je pense, aujourd'hui l'institution qui commence aussi à intégrer ce type de dispositif. C'est quand même l'institution, on voit bien les collègues dans les réunions qui peuvent exprimer à un moment donné. En disant voilà, nous, on est 2 au moment cette jeune ou vous êtes 2 et d'un coup vous avez un jeune, alors y il peut y avoir parfois une incompréhension sur les sur une espèce de logique comptable mais sauf que dans ce travail là on peut pas être une logique comptable, il faut qu'on soit 2. C'est quelque chose qui a été travaillé, je veux dire des médecins psychiatres hein. On a pas pensé à un projet comme ça et et cette nécessité d'être 2 pour que le jeune puisse investir ou l'un ou l'autre et qui se relaie en permanence avec eux, c'est important. Et je crois que les collègues expriment à des moments donnés.... D'un côté, ils expriment le fait que mais eux, ils sont dans du groupe donc, et parfois avec beaucoup de jeunes. Lorsque nous on va être 2 avec la prise en charge d'un jeune et d'un autre côté, ils expriment systématiquement réunion le besoin de ce dispositif pour accueillir certains jeunes. Donc il y a vraiment, je crois, une reconnaissance, mais parfois peut-être aussi une compréhension insuffisante de ce dispositif d'institution parce que c'est vrai qu'il a été mis un peu à à différentes sources. Ce dispositif, donc parfois certains, peuvent rester sur d'anciennes images, et cetera, et cetera. Voilà, donc c'est à nous. Après à nous de l'exprime dans les réunions, c'est défendu par des chefs de service. C'est aussi quand même soutenu, soutenu par les directions, bien que parfois c'est vrai que les directions que ce soit aujourd'hui ou avant. Ben il faut parfois quand même manifester quelque chose. Manifester quelque chose pour qu'il puisse se rendre compte du travail qui est fait, ça c'est important. Alors il s'agit certainement il, sur d'autres, d'autres charges de travail liées à leur fonction, mais... Parfois, cet éloignement, ça ne permet pas de voir la réalité des choses. Donc voilà nous des fois on manifeste dans ce sens-là quand il vient tester, c'est vraiment exprimé le, le besoin parce que c'est un dispositif dans lequel nous, on a rien à vendre, c'est pas c'est pas la question de de se dire on

veut notre dispositif, y a pas quelque chose de cette possession. Moi, si au nom de l'institution je trouve que l'institution aujourd'hui si si demain elle ne se dote pas.... D'un espace comme celui qu'on appelle aujourd'hui, parcelle qui, demain, aura peut-être notre nom avec encore une autre manière de travailler, parce que c'est comme je le disais, c'est pas, c'est pas quelque chose de figé, on est, on adapte, y a besoin d'adapter et ça c'est pas les gens ne passerelle, c'est l'institution, les jeunes qu'on accueille, différentes problématiques qui font que nous on adaptera ce dispositif. Mais il faut qu'il y ait un, on le voit de plus en plus, il y a besoin de ces, de ces moments de de répit, de de relais. Par rapport à à, à des journées qui sont quand même lourdes, lourdes aujourd'hui en prise en charge pour les jeunes qui sont accueillis et et et qui a des moments donné peuvent devenir très anxiogènes aussi, voilà.

Chercheuse :

- Je vais finir là-dessus je vais faire mon stage à la clinique de la chesnaie. Du coup, qui est encore issue de la psychothérapie institutionnelle, là j'y vais, mais en fait, il parle de fonction là-bas, de métier un peu. Est-ce que vous pensez que ce serait faisable? Par exemple, sur un groupe comme le G1 un parce qu'il y a que cette expérience que j'ai d'avoir un un éducateur qui soit détaché et qui est cette fonction de relais à l'intérieur même du groupe. Est-ce que vous pensez que ce serait faisable? Est-ce que vous pensez que ce serait intéressant?

Hétas :

- sur le G1, j'ai travaillé 7 ans, pas sur le géant, nous on avait essayé, mais il y avait on avait essayé en proposant ça à J..., une quelqu'un de permanence, mais il manque tellement à l'époque de personnel que tu ne peux pas être là. Il y a pas assez de temps, tu ferais ça au G1 que ça va et surtout si il y a pas de jeunes qui viennent, qu'est ce que tu fais?

Héphaïstos:

Moi j'ai j'ai pas très bien compris là non ta question.

Chercheuse:

- Est-ce que vous parliez, justement. que certains jeunes aient ce besoin urgent, des fois à certains moments d'urgence, d'avoir un temps pour soi parce qu'y a plein de choses qui se passent dans leur tête, parce qu'ils ont de multiples problématiques et notamment des problématiques psychotiques, sachant que là, les enfants de Sorel qui vont G1, ça va être ça. Est-ce que du coup, avoir un éducateur qui est cette fonction comme elle dit, Hétas de permanence, C'est-à-dire que tous les 3 mois il y a un éducateur qui tourne qui tourne et en fait pendant 3 mois, il est ce rôle de permanence, de réaction on va dire à l'urgence aux besoins immédiats de l'enfant.

Héphaïstos:

- Alors moi, par rapport à ça dans la j'ai j'ai mieux compris la question. Je trouve qu'une personne c'est c'est, c'est mettre un dispositif qui est un peu fou, voilà. Une personne, c'est que ça repose sur une personne, aussi bienveillante soit-elle, aussi formée soit-elle. Je trouve que c'est un peu utopique.

Chercheuse :

- Alors je reformule, pour moi, ce serait pas justement une personne et c'est pour ça....

Hétas :

- Elle parlait de tous les 3 mois.

Chercheuse :

- Tous les 3 mois de changer de fonction, c'est à dire qu'un éducateur que tous les éducateurs puissent changer d'activité et qu'un éducateur, un tous les 3 mois...

Héphaïstos:

- oui et c'est ça, on est toujours, voilà, c'est ça, c'est ça. Je trouve que le le le fait même de de de tourner sur lesquels la personne c'est un donc je crois que voilà, c'est il faudrait. Non moi je je parle toujours d'un, d'un espace où on puisse au moins être 2, c'est important en même temps.

Hétas:

Moi je pense être 2 parce que moi je les il y a il y a... Il y avait ça par exemple, si tu veux aux aux, non pas au B..... Oh, il y a S.... .., il y a les A....., voilà, mais c'était pas possible que ce soit une seule personne, c'est pas possible. C'est pas possible parce que la personne fini dingue parce qu'on on on on est quand même des buvards quand on travaille là-dedans, au bout d'un moment on est fatigué, on est et donc c'est maltraitant. Et pour les jeunes qui vont arriver parce que tu à un moment tu, tu étais tellement crevée de d'absorber que de la maladie que tu tu n'es tu peux plus l'accueillir. Et c'est c'est en partant de cette base, par exemple, que nous, on a décidé que dans le projet de passerelle, parce que c'est qu'une personne qui se retrouvait explosée mais vraiment qui était qui, tombait malade et qui était tellement la bon, et c'est pour ça qu'on a demandé dans le projet à être 2. Automatiquement, je regarde Christophe. Tu vois, Ah où je fais semblant d'être, de faire autre chose. Je discute avec le jeune. Je rebondis sur quelque chose. Je propose un jeu parce que faut toujours être à l'écoute permanente de ce qui se dit, de ce qui se joue entre l'éduque que le jeune a choisi mais sauf que l'autre est tellement dans le jeu qu'il y a des moments...Il y a des mots que que le jeune dis et il faut s'en saisir. Ah quand on dit ça là là. Et puis du coup voilà, c'est pour ça. Ouais c'est pour ça. Et puis et et pour éviter aussi l'épuisement. Parce que même les les psys reçoivent pas les gamins toute la fin de journée, 1h, 1h00, 1h, 1h00, 1h C'est pas possible et c'est on et on est pas de Psy en plus. Du coup être à 2 permet un regard décalé et en même temps quelque chose puisque on a la même manière, on a l'envie de travailler. Avec ces jeunes là, mais on a une ...chacun avec son son histoire, comment il aborde ça, comment il accompagne ça. C'est ça qui vit bon, donc il faut obligatoirement qu'on soit 2 et ça enrichit et les jamais il le savent hein. C'est ce qu'ils m'ont dit.

Héphaïstos:

Ce dispositif d'être 2 parce que ce que tu pointais là la question. Effectivement, quant à un moment donner sur le... sur le jeu sur, on initie avec le jeune un moment donné avec lui, on est à la fois le jeu et puis dans l'observation de son comportement, comment il réagit, et cetera. Mais parfois les choses peuvent nous échapper ou alors elles vont être incomplètes. Et de penser qu'à une personne on pourrait avoir fait le le tour à moment donné ce qui nous a exprimé. Bon, ça aussi ce serait dangereux quoi. Tandis que quand on est 2 ben automatiquement il y a ce relais de la personne qui est à côté qu'elle va pouvoir prendre. Et après entre nous y a, y a un moment où on débriefe aussi. "Bon, voilà, il s'est passé ça quand tu quand t'es avec lui, mais est-ce que t'as vu, est-ce que t'as vu un moment? Ah non ça j'ai pas vu mais pour Ah Ben mais on aurait pu faire autrement". Donc y a aussi une.... Il y a aussi un voilà, on est, je veux dire c'est c'est, c'est un moment, c'est le moment de de de

travail sur ce dispositif où on est très perméable au niveau des adultes l'un à l'autre. Voilà dans le sens. Mais voilà, ça vient nourrir quelque chose et après on met ça par écrit la fois d'après, on accueille le jeune, donc on va modifier quelque chose, le, le repenser, l'adapter. Voilà, on est toujours sur un peu cet recherche en lien avec. Où, quand il y'en a un, le psychologue ou le médecin psychiatre, et après en renvoyant à l'équipe quoi.

Hétas:

-Même pour les écrit de synthèses. Par exemple, moi, j'ai un... je porte un regard tel, Héphaïstos, un autre sur le jeune, il dit ça je dis, Ah oui, je l'avais pas vu. Donc les les synthèses on le fait à 3. Voilà F..... (autre collègue du dispositif), elle est vient en fin de semaine mais le mardi on se voit donc du coup elle dit Oh la la la fin de semaine dernière si un de nous était absent Ben il y a eu ça ça ça oh mais tu penses qu'et voilà. Et puis, quand on les accueille, on s'oblige à écrire.

Chercheuse :

- Ouais.

Hétas:

- Chaque fois, prendre des notes de ce qu'ils disent et ce qui fait que dans un an ou je sais pas quoi, tu dis Ah mais t'as déjà dit ça alors ça n'a pas évolué, donc y a toujours des traces de ce qu'on a vécues..

Chercheuse:

-Est-ce que vous avez d'autres choses à dire? Moi je crois que c'est bon.

Hétas :

- Nous aussi, c'est bon.

Chercheuse:

-Ben Merci beaucoup pour votre temps.

Héphaïstos:

-C'était avec plaisir.

Numéro 4 :

Entretien IPHIGÉNIE

Chercheuse :

- Je vais commencer à entretenir et du coup je suis avec Iphigénie, une professionnelle de RS. Du coup, je vais anonymiser, ne t'inquiète pas, qui est du coup la nouvelle partie de l'IME voilà. Et du coup qui est actuellement en reconstruction avec tout un projet et du coup on va commencer l'interview. Je suis désolée, je regarde le magnéto, j'ai eu des petits problèmes la dernière fois en fait. D'abord, vous pouvez, est-ce que tu peux te présenter

Iphigénie :

- Alors je m'appelle Iphigénie, je suis éducatrice spécialisée. Donc j'ai eu mon diplôme en 2019 Donc initialement je, j'avais postulé à S.... pour découvrir le public. Parce que j'étais encore dans la démarche de découverte des publics après mon... ma formation, donc j'avais fait, j'ai fait une formation. Enfin une un premier stage en itep. Ensuite, j'ai été avec le public, grand précaire donc dans une structure atypique, un petit peu qui accueille des personnes à la rue sans condition. Enfin, c'était vraiment chouette et ensuite un mecs, donc j'ai fait plutôt adolescent, adulte et quand j'ai postulé, c'était encore dans une démarche. Voilà, j'étais, je connaissais pas du tout l'autisme. C'est encore des enfin, c'est encore assez flou parce que du tout.... Je pense que c'est un peu flou pour tout le monde. J'espère en tout cas et et du coup j'ai j'ai commencé un an en CDD donc il y a eu le COVID et cetera. Et et après enfin voilà j'ai, j'ai vraiment eu un. Un petit déclic pour pour ce public là

que je j'aime accompagner, je viens avec plaisir au boulot donc c'était vraiment ce que je recherchais principalement et finalement je suis là, 4 ans plus tard encore. Donc voilà.

Chercheuse:

- Et c'est quoi du coup qui te plaît ici exactement parce que tu disais, j'ai du plaisir à venir. Oui est-ce que t'arrives à définir qu'est-ce qui fait que t'as ce plaisir là en fait?

Iphigénie :

- Du coup c'est c'est surtout ayant été dans des équipes qui dysfonctionnent. Je me suis aperçue que ça pouvait rouler plutôt bien parce que j'ai j'avoue que j'ai été en stage un peu. Un peu déçu par rapport à la dynamique que j'ai pu rencontrer dans les équipes et... et du coup Bah, comme l'accompagnement des enfants c'est c'est c'est c'est une, c'est une équipe fonctionne ça, ça le fait plus, on va dire déjà, ça a été ça. La première chose c'est que j'ai trouvé. J'ai rencontré ici une équipe super super, à l'écoute, très bienveillante et très communicante. Enfin, c'était déjà une découverte. Voilà enfin, j'avais jamais connu vraiment ça. Pas trop de turnover. Enfin parce que pour moi voilà, je m'en faisais.... Je me fais une représentation du travailleur de Lucé. Ben voilà le turn-over, les déplacements. Puis aussi il y a eu les horaires aussi, donc les horaires d'internat pour voilà, je pensais que c'était enfin, c'était enfin de toute façon, je pense que c'est dur de trouver un un poste pas en horaire décalé donc ça déjà c'est plaisant. Du coup pour après ça c'est vraiment personnel pour mon rythme et pour pour tout c'était beaucoup beaucoup mieux pour moi d'être en horaire de jour. Et puis y a les enfants enfaite, j'ai vraiment plaisir à accompagner les enfants, je de les retrouver, de voir leur évolution, de les retrouver après les vacances d'après, c'est épuisant, mais déjà je ne viens plus au travail avec la boule au ventre. Tandis quand mecs, j'arrivais au travail comme bon, c'est pas le même climat. J'arrivais beaucoup, je me suis aperçue après coup qu'en fait, j'étais pas dans une sérénité en allant au boulot. Déjà dans la démarche du trajet, donc là y a un truc qui crouac. Donc c'est vrai que voilà, j'y vais avec plaisir là parce que je j'ai, j'ai j'ai aussi plus de responsabilités, donc je m'inscris mieux et puis voilà, je je suis contente de venir au travail et ça déjà pour moi c'était très important d'être enfin. Voilà de déjà dans la démarche de devenir chaque jour d'être d'être en paix avec avec moi et d'être bien au travail.

Chercheuse:

- Est-ce que tu te sens disponible? Enfin, est-ce que du coup, le fait que tu te sentes bien, ça, t'es plus disponible pour les enfants que tu l'étais en mecs?

Iphigénie :

- Ah oui, oui. Le fait qu'après c'est pas les mêmes, c'est pas les mêmes missions qui sont demandées de toute façon, mais je me sens plus plus apaisée dans mon dans mon accompagnement et et. Ouais, je me sens plus apaisé dans mon accompagnement. Du coup je me sens plus à ma place et donc du coup je me sens vraiment. Enfin voilà, je peux mettre des choses en place. L'équipe, encore une fois est vraiment chouette. Donc oui, oui, je, je pense que le fait d'être soi-même en phase avec ce qu'on.... avec le public, mais du coup, ça voilà, c'est ça roule mieux après y a des périodes aussi. Enfin, comme tout le monde, il y a des périodes plus intenses, il y a des périodes où il y a beaucoup de d'écrits, y a des périodes de voilà, c'est après, c'est c'est de toute façon, c'est le boulot, enfin c'est, c'est ce qui nous est demandé et c'est mais je suis enfin je j'appréhende ces ces moments-là avec plus de de de sérénité et le fait aussi de pouvoir en parler parce que c'est vrai que quand je suis

arrivée, j'étais, je suis de nature assez assez anxieuse. Et assez stressé. Et le fait d'avoir pu.... Déjà tisser un lien de confiance avec l'équipe et de pouvoir exprimer, euh... Ce que j'avais pas pu faire avant de pouvoir dire en fait, Ben moi je suis comme ça, je suis alors je vous dis pas quand je prends pas la parole en réunion, je disais à l'équipe c'est c'est très difficile pour moi. Rien que le fait d'avoir pu verbaliser ça. Et Ben j'ai fait le travail. Ben pour arriver à être plus à l'aise et et j'ai été soutenue. Enfin, j'étais hyper soutenue par l'équipe donc enfin ça je sais pas si je pense que ça doit exister ailleurs, j'espère pour tout le monde, mais voilà et du coup c'est c'est c'est trop bien de pouvoir parler d'aussi des choses qui nous font peur, des... et du fait de pas se sentir légitime, parfois. En plus, je suis arrivée dans une équipe qui est soudée et qui est là depuis enfin y a certaines personnes qui sont là depuis 30 ans, 30 ans. Et du coup, Ben je fais partie du du de la jeunesse, on va dire. Enfin je dis pas que mes collègues sont un vieux hein. Mais voilà d'arriver voilà dans une équipe qui, qui sait ce qu'elle fait, qui est en qui, qui en plus, qui est dans la réflexion. C'est parce qu'il y a des équipes qui sont là depuis longtemps et qui voilà qui qui sont un peu et là non, c'est une équipe vraiment qui qui, qui s'imprègne de de de chaque. Chaque nouveauté de des des enfants en plus. Le le public évolue donc et qui avancent avec les enfants et avec le public et qui qui laissent la place aussi. Au nouveau au nouveau diplômé on va dire parce que je me considère encore un peu comme nouvelle diplômée. Enfin ça ferait. Ouais ça fait 4 ans, ça fait 3-4 ans.

Chercheuse:

- Ok, alors plein de choses se sont dits là, c'est assez incroyable tout ce que t'as pu dire en si peu de temps qui sont très intéressantes. Moi, je vais d'abord revenir sur les missions parce que du coup, la question qui suit, je le refais dans l'ordre hein, c'est ce que tu peux présenter l'IME parce qu'en fait moi je le connais et on a tendance à pas me l'expliquer, mais quelqu'un de l'extérieur a peut-être besoin de ça et du coup peut être parler de l'IME et des missions parce que tu parlais justement de la différence de mission et c'est vachement intéressant.

Iphigénie :

- Alors du coup moi j'alors je suis pas encore en phase avec cette fusion, hein. Je t'avoue que je suis encore. Enfin je parle de S.... D'ailleurs que je me que je me m'habitue à me présenter sous le nouveau nom donc là du coup j'ai vraiment en tête plutôt ce qu'on fait ici dans l'unité petite enfance. Du coup maintenant on appelle S.... l'unité petite enfance. Enfin je suis pas trop d'accord avec ce nom parce qu'on sait pas de la petite enfance mais bon c'est les plus petits on va dire enfin et du coup je suis alors l'IME... Enfin, moi je suis éducatrice sur le groupe 4 donc je peux plus te parler, c'est vrai qu'on a différents projets sur chaque phase. Je suis avec les enfants les plus autonomes parce que c'est pas les plus grands. En fait, c'est parce que finalement, dans la phase 1 comme dans la phase 4, il y a des enfants du même âge, mais c'est pas et donc les missions principale, c'est l'accompagnement donc des enfants, le travail avec les partenaires. Donc moi j'ai beaucoup d'enfants qui sont scolarisés dans ma phase, ce qui est pas forcément le cas dans d'autres phases donc voilà, l'accompagnement avec les partenaires, la mise en place des projets. Donc j'ai 4 enfants en référence donc. Principalement donc enfin, j'écris les projets pour les enfants. Je définis les objectifs par rapport à leur, à leur problématique. Si on passe trop près d'une seconde, non, ce gros problématique par rapport à leur leurs besoins et et voilà, après c'est, c'est le travail d'équipe pluri aussi parce qu'on a les orthos, psychologues et cetera, et voilà, je pense que.... Je sais pas si t'as besoin de plus de précisions, c'est faire.

Chercheuse :

- Je peux rebondir parce que du coup tu venais dire aussi tu parlais de la question de la responsabilité que par rapport à côté des stagiaires, enfin aux autres, où t'étais ici, t'avais plus de responsabilités et du coup, comment tu le ressens? Parce que là tu disais bah, tu t'occupes des projets, tu t'occupes des références et ça, comment est-ce que tu te sens? Est-ce que t'as des facilités à faire émerger des projets? Est-ce que tu te sens un peu bloqué dans l'institution, est-ce que tu te sens actrice ou est-ce que tu subis un peu?

Iphigénie :

- Alors j'ai en fait, j'ai eu plusieurs plusieurs phases donc par dans déjà dans ma recherche d'identité pro donc qui est toute neuve et par par rapport au fait qu'en faite donc comme je disais, c'est une équipe qui est là depuis, enfin vraiment, je pense que la dernière personne avant moi elle est là depuis 7 ans, donc du coup c'est quand même quand même voilà très très installé et donc au début ça a été plutôt dans le fait....Après je pense que ça m'est propre par rapport à ma personnalité, c'est de le fait de de prendre sa place et aussi en fait il faut jongler entre le fait de prendre sa place et il y a aussi la place qu'on nous donne. Donc du coup..... Voilà, ça c'est, c'est, c'est, c'est, j'arrive, je, je sais qu'y a des choses qui sont déjà en place et et qui tiennent aussi à cœur à chacune et parce que chacune, parce qu'on est des femmes, je dis dans le, c'est ça, c'est important de le dire aussi, parce que je pense que que dans d'autres équipes, notamment à côté. Enfin, à côté, dans les autres unites maintenant, c'est il y a plus d'hommes. Ouais, et c'est vrai que déjà ouais, on est que des que des femmes. Et voilà, ça a été au début, c'était sa vraiment de se sentir légitime dans son travail et de d'arriver voilà à prendre la place. Maintenant, le fait d'après y a eu, il y a eu le passage en CDI aussi, il y a eu ça qui a parce que c'est vrai que quand on arrive c'est difficile, hein, de s'inscrire dans une équipe où au début j'avais pas de référence. Je savais pas si j'allais être là le mois d'après même si je savais un peu mais bon voilà c'est un peu compliqué donc j'avais toujours un petit retrait. Je me pour aussi pour me protéger, pour pour pas trop trop arriver avec mes, avec mes idées ou enfin voilà je voulais pas déranger entre guillemets. Et et après, donc y a eu le CDI donc là ça a été pour arriver à prendre ses marques et puis et puis m'entraîner aussi parce que je j'avais jamais j'avais jamais eu d'enfant en référence. Enfin je c'est une pour moi c'est quand même quelque chose qui est important et et il faut que je fasse bien les choses et et ensuite, ben du coup, grâce à cette équipe j'ai pu petit-à-petit m'affirmer et proposer des choses donc que j'ai.... J'ai pu moi après, à partir de mes centres d'intérêt et de ce que je j'ai quand même à cœur de d'aimer ce que je propose aux enfants afin de que ça parte de mes goûts, entre guillemets, et...et donc c'est vrai que j'ai j'ai eu un emploi du temps au début qu'on m'a imposé, donc j'ai pris l'emploi du temps de la personne que je remplaçais qui faisait beaucoup d'ateliers cuisine et j'adore ça. Donc finalement c'est très bien tombé donc j'ai un peu pris ce ce projet là ben à moi, ce que j'ai remarqué qu'en fait, chacune a une particularité dans l'équipe, donc c'est c'est super chouette parce que bah du coup il y a il y a une personne qui vraiment on se réfère à elle sur le makaton, donc elle s'est vraiment makaton et elle travaille beaucoup autour de ça. Il y a une une art thérapeute, une personne qui a fait une une formation d'art thérapie, une autre éduc qui a fait une formation patageoire. Donc en fait chaque, chaque éduque, on on fait toute, on est en transversalité, on a tous les enfants, je suis jamais avec les enfants de ma phase. Mais on a chacune un truc qui nous voilà un truc un peu. On a toute l'on est toutes sur un pied d'égalité par rapport à ce qu'on fait, à ce qu'on propose, mais on a une spécialité, donc voilà et du coup moi je me suis dit pourquoi pas faire de la cuisine, vraiment mon atelier ou ou je propose des choses, donc j'ai essayé de monter un projet. Je me suis vite aperçu que c'était enfin, j'étais peut-être un peu, enfin, c'était difficile parce que je voulais, parce que j'aime beaucoup. Et je trouve ça très important l'interculturalité, donc j'ai voulu monter un projet avec les enfants autour de la cuisine et dans l'interculturalité. Et ça a été un petit peu un flop parce que les enfants sont pas du tout encore dans dans enfin en tout cas ceux que j'avais en atelier, peut-être que là ça va évoluer parce que les enfants changent, mais en tout cas sur cette année c'est je crois y a 2 ans ou l'année

dernière voilà c'était j'ai essayé, j'ai monté, j'ai écrit un projet, je voulais, voilà créer des choses parce que je c'est c'est des enfants qui avaient chacun un pays d'origine différent donc vraiment et je pense que l'accompagnement doit se enfin on doit vraiment prendre en compte la culture des enfants ce qui ce qui est à mon sens, et pour le moment, c'est encore, c'est encore pas assez pris en compte mais du coup voilà. Et donc c'est ce ce ce ce projet là, autour de la cuisine, après, j'ai pu là, j'ai pu passer le pas de, je sais pas si ça se dit, franchir le pas. Celui de demander une formation et là je me suis dit, là, il faut que je trouve moi ce que... ma spécialité. Donc même si la cuisine c'est chouette et que ça me plaît, il faut vraiment que je puisse me former vraiment sur quelque chose qui m'est qui m'est propre et que j'arrive à enfin, voilà que qui qui m'est qui m'est cher et là je vais faire une formation autour de la relaxation. Donc, parce que je, je, je j'aime beaucoup faire des temps calmes en fait avec les enfants et et j'aime..... J'aime la méditation. Enfin, même au niveau personnel, et cetera. Donc voilà donc là je vais faire une formation à cette année sur sur la relaxation. Donc voilà petit à petit, voilà j'et puis je m'intègre aussi au projet des des, des autres et enfin je je trouve que...queue le temps fait qu'on arrive à à se, à se mettre toutes dans un dans une dynamique vraiment chouette.

Chercheuse :

- Ok, parce que du coup tu parlais en fait.... Alors tu parlais un peu de de comment tu construis, tu as construit tes projets, tout ça et là tu parles à ta fini et une superbe transition sur le temps, le temps du coup qu'est ce que t'entends? Est-ce que tu parles du coup des des moyens là à ce moment-là pour réfléchir, des projets, pour réfléchir à l'accompagnement que le temps fait partie des moyens, c'est ça un peu.

Iphigénie :

- C'est ça. Je pense qu'on a tendance un peu quand on veut monter un projet. C'est vrai que c'est chouette. Si ça se met en place de suite et que mais je pense que dans la moi, dans la démarche de construction de projets, je.... Je pense que déjà de de faire des allers-retours, donc de faire des allers-retours. Du coup, il faut du temps, donc c'est c'est un projet. Enfin, admettons. Voilà, j'écris un projet, j'ai j'ai une idée, j'ai créé un projet et en fait le, enfin le le le projet déjà il va évoluer en fonction des enfants que que j'aurais d'une année sur l'autre. Enfin ça ça sera jamais la même chose. Et puis là le projet que j'ai j'ai encore dans le coin de ma tête le projet interculturel, mais voilà plus tard. C'est en fait. j'ai eu le temps de de voilà. Enfin, c'est voilà je me laisse le temps de tout. Et je trouve que c'est important et que c'est vrai qu'on est beaucoup dans des dans une intensité, dans la juste, dans les journées, juste dans les journées, dans et je m'en suis beaucoup voulu au début, je me dis Ah non, j'ai pas, j'ai pas, je peux pas faire ça, j'ai pas le temps. Et en fait si j'ai le temps et c'est pas grave enfin c'est très bien, les enfants vont bien, tout le monde va bien et et du coup je pense que ça peut mettre vraiment des années à à me monter un à faire éclore un projet et même aussi c'est il faut se prendre en compte aussi dans le domaine perso de se, d'arriver à à tout à cerner tous les enjeux. Et encore je pense qu'on les cerne jamais vraiment tous jamais et c'est pas grave c'est c'est normal. Et du coup ouais, le temps je pense que c'est, c'est un moyen et c'est et c'est important de prendre le temps. Et il y a aussi des choses qui peuvent nous freiner comme ben les budgets. Enfin les choses.... Ben qu'on maîtrise pas aussi, donc trouver des alternatives si jamais il y a des choses qui là par exemple on est confronté à une, sur le groupe, on est confronté à , quelque chose que que je n'avais jamais connu sur le groupe. Donc les enfants grandissent et là. Il y a des enfants qui se sont liés d'amitié, notamment à l'extérieur de de l'IME donc qui qui commence à se voir un petit peu donc à l'extérieur, et on est confronté à la problématique des réseaux sociaux et des questionnements autour ben de de l'amour, de des relations, de.... Et du coup, là on bah et en fait ça fait, ça fait depuis, je crois les vacances de Noël donc là on est en mars quoi, avec l'infirmière, on veut monter un

groupe, parlons-en. Enfin, un petit groupe et là c'est ça, c'est toujours pas mis en place parce que ben on a à la fois on a du temps mais à la fois je sais pas ce qui enfin après y a il y a les, y a, y a les les les les mouvements de grève il y a plein de choses qui mettent enfin, voilà qui y a les dynamiques de de l'institution qui font que qu'on n'a pas eu le temps mais à la fois c'était on était dans une urgence donc du coup c'est hyper difficile de se dire bon, ben c'est urgent, mais on l'a toujours pas mis en place. Donc comment on fait? Est-ce qu'est-ce qu'on fait quand même quelque chose? Est-ce qu'on écrit, qu'est-ce qu'on fait et du coup Ben je pense que le fait d'avoir été dans cette urgence là, c'est pour ça qu'on a pas encore fait les choses, parce que c'était tellement. Il fallait tellement vite en parler que finalement on en a pas encore parlé et du coup je pense qu'il faut des fois se poser et et juste laisser les choses enfin voir, voir comment elles évoluent. Et voilà être dans le moment et voilà.

Chercheuse :

- Ok du coup tu parlais du moyen de temps, mais à ton à ton avis selon toi c'est quoi les autres moyens qui peuvent être utiles pour réfléchir l'accompagnement?

Iphigénie :

- Ben déjà, il y a le le réseau, notre réseau, ce que je, je me rends compte que qu'il faut quand même avoir des petites billes pour pouvoir créer des partenariats avec les les soit de.... Enfin, tout dépend le, le projet. Après, il y a les bon, ça c'est, on est bien quand même, je pense qu'on est bien lotis par rapport à ça. Au niveau de l'espace, on arrive à trouver des des compromis, hein. Nous, on a une enfin, si on a des des, des une infrastructure chouette. Et puis il y a les bon. Maintenant, on est alors c'est un seul est même IME je voulais dire y'a les troènes mais non non arrête donc ouais ouais on a donc les les moyens, ouais c'est c'est au niveau du budget je pense, enfin on se plaint pas mal mais je pense qu'on a quand même accès à plein de choses. C'est chouette, je, oui, enfin je veux dire oh, c'est dommage, on a pas d'argent. Mais si en fait on peut faire plein de choses et... Et je dirais que le moyen qui... qui est un peu... En fait, c'est vraiment au niveau de Ben.... En fait, il faudrait qu'on fasse des semaines à 50 heures pour pouvoir mettre en place des choses si enfin c'est encore une fois on revient un peu au temps mais enfin dans une autre dimension. Mais après, je pense que les moyens, on les a, ouais, on a tout ce qu'il faut pour pouvoir mener à bien les projets tant que c'est justifié enfin. Les temps que ça correspond aux enfants et moi, j'ai jamais rencontré de... d'opposition va dire par rapport au. Ouais la création.

Chercheuse :

- Et est-ce que tu t'es senti même soutenu par l'institution, par les collègues, par la direction?

Iphigénie :

- Euh alors par oui, j'ai oui oui oui oui j'ai été alors du coup pour pour le projet interculturel. Enfin, cuisine interculturelle, j'étais beaucoup soutenue par la psychologue, alors, la psychologue est partie à la retraite. Je trouvais ça super chouette, donc elle m'a aidé un petit peu à écrire le projet. Et puis on en parle entre nous, on n'enfin et puis tout projet je pense, c'est le c'est, ça ramène des de la nouveauté, c'est après, c'est vrai que je je me suis rendue compte que vu qu'on on accompagne quand même un public qui a besoin de rituels, de cadres, fond à fond et j'ai pu peut-être être confronté à bah à une rigidité de la part de certains collègues. C'est vrai que.... que c'est difficile, je pense, de de créer de nouveaux espaces, de créer de nouvelles choses. Parce qu'on a peur, en fait, pour les enfants et finalement pour les enfants. mais alors qu'on n'a pas mis en place avant, rien

n'est fait. Mais c'est vrai qu'on a enfin enfin, je dis, on c'est enfin, pas moi personnellement, mais c'est vrai que je me suis rendue compte que ça pouvait être un frein. On se dit ben ils ont besoin de ça, non on va pas faire ça, mettre ça en place, ça va trop être difficile pour et ça c'est hyper dommage. Je trouve parce que bon on sait pas déjà. Enfin tu sais pas, enfin je sais pas ce qu'il peut. Et ouais, c'est enfin vraiment le le, et c'est un peu implicite du coup parce que et je sais et je pense bah du coup je pense que c'est après c'est mon interprétation et c'est vraiment ma mon approche et je je sais même pas si c'est si c'est collègues là ont conscience de de de de ça mais c'est vrai que de... du fait d'être de d'être un peu sur la retenue face à la création de nouvelles choses. Et je pense que c'est leur peur à elle, parce qu'enfin les enfants ils sont enfin, ils voilà, ils sont-ils ont pas ces ces ces ces enfin ils ont pas ces dimensions là ils sont pas encore.... Enfin voilà on leur rien proposé encore et c'est vrai qu'on a pu mettre des freins à certaines choses pas forcément, en plus des gros projets, c'est des ou même des petits changements des des petites choses des et c'est c'est la peur aussi de... on s'est dit que ça ça fonctionne, donc on va rester dans ce truc là. Et on est, on est rigide sur le fait que ça puisse bouger un petit peu parce qu'on sait que ça fonctionne et on a peur que voilà ça que ça déstabilise et en fait qui ça déstabilise finalement. Et je pense que voilà et après voilà j'après je comprends ce met dans un.... on est dans un.... déjà dans un rythme intense et s'il y a un truc qui roule on veut pas trop le changer parce que déjà on est fatigué que.... Voilà, c'est, c'est vraiment le seul. Enfin, le seul frein que je puisse trouver c'est c'est vraiment peut être.... L'équipe, qui peut être un peu réfractaire à certaines propositions parce qu'on sait pas comment les enfants vont réagir et que. c'est difficile en fait de de sortir un peu de, j'aime pas non plus ce terme, mais c'est de sa zone de confort, on va dire et voilà, c'est et c'est ouais c'est c'est en ce sens-là que ça peut être compliqué.

Chercheuse :

- Ce que tu penses là du coup, c'est une question comme ça, mais moi ça me rappelle, ça me fait un peu écho au stigmate que des fois on vient poser sur l'enfant. Est-ce que tu penses que c'est de cet ordre là qu'en fait on vient pas prendre des risques parce que Ben justement, l'enfant, il est comme ça, c'est ça et il est comme ça. Tu, tu penses que ça de cet ordre?

Iphigénie :

- Voilà., oui, il y a un peu de tout, il y a vraiment de tout. Il y a des questions organisationnelles uniquement. Il y a de de ce truc là aussi où on se dit bah l'enfant il est comme ça, il a besoin de ça. On va lui donner ça et comme ça il ira bien. On va dire vraiment trop grande guillemets hein. Voilà, et du coup, on s'arrête enfin, on prend-on on, on a peur en fait, on a peur de casser le cocon, de casser le cocon et aussi de de ce qu'on va trouver en face. Et je pense que d'une certaine manière.... Déjà que ça prend du temps à trouver comment déjà la, la relation, la rencontre, ça prend du temps à bien enfin trouver un accompagnement qui qui correspond à l'enfant et qui, qui qui lui va et qui, qui le fait évoluer. Et du coup, on se dit, mais comment on va faire si on propose un autre chose ou si on si on bouscule ci à ça? Et bah. Du coup, est-ce que nous on est prêt aussi? Enfin je...'est-ce que voilà. Il y a aussi ça. Est-ce qu'on est prêt à faire ça déjà qu'on donne beaucoup de nous, déjà qu'on donne beaucoup de de notre énergie, de notre de notre réflexion, de tout est ce qu'on est prêt à faire...bah à mettre finalement ce qu'on va pas rester là dans ce, dans ce dans le coin où on est pour aussi se protéger. Par ce qu'en fait qui on protège l'enfant, nous, l'institution, le projet, le le, le fait que chacun est à sa place. Et qui... qui... qui aussi, qui va porter? Parce que, qui va, qui va, si quelqu'un en porte déjà ça, qui va venir nous parce qu'on... OK quand on monte un projet, c'est chouette. Mais c'est vrai qu'il faut quand même être si y a pas une dynamique d'équipe qui fait qu'on qu'on.... que tout le monde porte le projet, on s'épuise aussi. Donc est-ce qu'on a envie de s'épuiser? Est-ce qu'on a envie de ce qu'on a envie en fait de de prendre, de prendre le risque? Ouais, voilà donc c'est c'est

assez compliqué, mais à la fois c'est, il faut y aller quoi. Ouais.

Chercheuse :

- Et tu parlais, en fait, c'est c'est vachement intéressant, mais t'es pas la première à à ne jamais presque me parler des enfants. Oui mais tout le monde alors tout? Le monde, c'est assez incroyable et du coup, là je reviens parce qu'en fait tout cette question d'équilibre et tout ça est ce que quand même peut-être tu peux me présenter les les enfants. Alors il y a des des petites choses qui en ressortent où je vais faire le tri, mais je pense que ça peut être important pour mieux comprendre cet équilibre aussi qui est peut-être en recherche de mon point de vue étant donné qu'il y a quand même des nouveaux types d'enfants qui débarque.

Iphigénie :

- C'est ça bah du coup, nous les enfants qu'on accueille. Bon, on a le normalement.... Maintenant c'est zéro onze ans à peu près chez nous. Le plus jeune a 5 ans. Et le plus âgé à 12 ans. Donc ils sont-ils sont... On a 4 phases, donc le la phase d'une donc c'est la phase où le public enfin du coup on est en plus en plein réorganisation. Redéfinition de fou et du coup, il y a la phase 1. Donc initialement moi, quand je suis arrivée la phase une, c'était vraiment les enfants les plus, les plus, les moins autonomes au niveau de du quotidien où il y avait des changes. Principalement non verbaux. Euh, voilà où vraiment il y avait ce ces problématiques là. Ouais, c'est ça principalement, c'est ça. Et après la phase 2, donc, et en fait, voilà, ça, ça évolue au niveau de l'autonomie et d'et de l'évolution, donc voilà. Phase 2, phase 3 ou c'est un peu.... Un peu. Et plus t'arrives à la phase 2 à la phase 2-3-4 au niveau de la scolarité, voilà, moi c'est vrai que sur ma phase 4, voilà, il y a. Ben je pense qu'il y a ouais, ils sont sur il y a 10 enfants et sur 10 enfants 8 sont scolarisés donc du coup Voilà donc c'est les plus autonomes donc là c'est on essaie de se rattraper quand on parle maintenant des phases parce qu'au début on disait la phase des petits en parlant des, de du groupe un et la phase des grands. Et sauf que ce n'est pas du tout le cas et même je sais même pas si ça a déjà été le cas parce que.

Chercheuse:

-C'est plutôt en fonctions des capacités?

Iphigénie :

-Voilà, c'est ça donc du coup, c'est vrai que là on dit chez les petits non, non chez. Donc, et là donc la phase A est en réorganisation donc c'est la phase maintenant où comme les, le public évolue, où on va accueillir les enfants, alors vraiment c'est c'est c'est hyper délicat de dire ça mais on dit les plus handicapés en fait clairement c'est..... En termes de déficience, en terme de polyhandicap. Maintenant, parce qu'il y a des enfants qui arrivent et qui sont pas du tout le public qu'on a, qu'on a l'habitude d'accueillir. Et donc voilà, c'est...

Chercheuse:

et donc du handicap moteur du coup.?

Iphigénie :

- Ouais, il y a, il y a un enfant notamment. Ouais un enfant et de plusieurs autistes plus ou moins lourds, sévère et déficience mentale. Voilà donc c'est la phase 1 et la phase qui est supervisée qui a été supervisée par le CRA. Aussi, pour qu'on ait des billes, parce que c'est vrai que le public qu'on accueille, c'est c'est c'est c'est nouveau. Et Ben on a pas forcément les formations et les billes pour

pour leur enfin pour leur savoir quoi leur proposer. Donc ça a été assez difficile au début. Enfin ça l'est toujours mais et et ensuite du coup bon la voilà la phase, les phases.... Les enfants hein, c'est c'est moins principalement, c'est la phase 1 qui change beaucoup. Enfin qui nous demande beaucoup d'adaptation, d'adaptabilité, de, de flexibilité. Et moi, si je peux enfin, moi je peux plus parler du coup de les des enfants de ma femme, même si je les vois tous, je les vois tous, j'ai je vois tous les enfants parce que du coup on nous je sais pas si tu veux que je te parle de l'organisation un peu des....

Chercheuse:

- Complètement.

Iphigénie :

Du coup nous de les enfants arrivent à 9h15 le matin. Euh, et de 9h15 à 10h30, on est.... ils sont tous sur leur groupe d'appartenance, donc tous les enfants sont sur leur phase avec leur éducatrice référente. Donc moi je suis tous les matins donc sur la phase 4 donc on propose un terme de jeu libre de, de bâton de parole enfin voilà, tout dépend. Et puis il y a les prises en charge aussi individuelles des enfants donc en psychomot, psychologue et et en temps pédagogique. Et à 10h15 donc on a un temps.... de temps extérieur parce qu'on dit par récréation, voilà de temps à l'extérieur et à partir de là, Ben on met en place. Enfin, on prépare nos nos ateliers donc et là, à partir de 11h jusqu'à midi. C'est en transversalité. Tous les groupes sont mixés, on va dire même si là on s'est rendu compte que vraiment les les enfants de la phase 1, sont jamais vraiment mixés donc ça ça a été ouais, c'est assez...

Chercheuse :

- Comment vous êtes rendu compte de ça, du coup?

Iphigénie :

- Ben du coup moi j'ai quand j'ai les enfants, parce que du coup j'ai fait des ateliers avec les enfants de la 1 et ben y a que les enfants de la phase 1 et et on les... en fait c'est c'est très difficile à la fois on se dit bah c'est des enfants qui ont besoin d'un accompagnement individuel, et cetera qui ont fait du travail structuré donc, on a mis en place pour... enfin là c'est pas qu'eux qui en profitent mais ça a été amorcé par rapport à cette phase là. Le la, une salle de jeux structures, de travail structuré, c'est pas des jeux structurés, pardon de travail structuré et et.... Et du coup en fait, ils sont soit en individuel, soit en dualité. Enfin, même quand ils sont en fait avec d'autres enfants, ils sont.... Il travaille seul, avec une éduc. Et c'est vrai qu'en fait. Ouais, c'est et je pense que ça leur correspond. C'est au début, on se demandait si ça allait être porteur pour eux d'être qu'entre eux à chaque fois et en fait finalement c'est c'est vraiment en fait, c'est là, on commence à à. À ce à scinder en fait, il y a la phase une et le reste. En fait, et du coup, c'est un peu. C'est un peu délicat, il y a eu beaucoup de de changements et beaucoup de de débats aussi, parce que je pense qu'enfin personne.... Peu de d'éducateurs veulent aller travailler en parce que c'est très difficile en fait d'admettre... d'admettre qu'on a ses limites en tant que moi.... j'ai eu au début, je me disais enfin, j'ai, j'ai eu du mal un petit peu. Enfin, moi j'ai du mal euh en fait. J'ai j'ai discuté avec une collègue qui m'a en fait, qui m'a expliqué. Quand on travaille avec ces enfants là. C'était très simple et ça représentait tout. Il faut accepter d'être face au vide. Et moi, c'est une approche perso je ne j'ai beaucoup de mal avec ça en fait d'être face en fait, de d'avoir le sentiment de de. Bah de... d'être là, juste juste là et... alors que non, ça évolue. Et puis il faut qu'on qu'on arrive à à toute mettre du nôtre pour pour proposer la même chose aux enfants et après on les former, c'est chouette. Mais du coup voilà, c'est, je sais plus je du

Chercheuse :

- Tu étais sur le fait qu'en fait les enfants il y avait un peu cette séparation qui se faisait entre leur phase une et le reste des enfants et que du coup c'était délicat à ce moment-là et que peut-être c'était le résultat de la formation avec le CRA et de la pensée qui a été faite.

Iphigénie:

- C'est ça. Et puis pour et aussi pour parler, donc vraiment des enfants, donc y a ce cette chose là qui est un peu. Donc on jongle, on se, on s'adapte. Et il y a le fait donc, j'ai été notamment avec un enfant que j'ai en référence. Euh donc le public évolue, on a une hétérogénéité incroyable. Enfin c'est enfin, c'est assez quand on, quand on regarde la cours des fois on se dit waouh et du coup ça met aussi les les enfants que je peux moi recevoir en phase 4 face. À un groupe. Donc moi j'ai enfin j'ai eu un entretien famille hyper intéressant où...L'enfant s'est questionné sur son handicap au travers de, enfin de son regard sur les enfants qui en phase une par exemple, il il a demandé à sa maman si, lui aussi, il était handicapé. Parce que c'est c'est sur la phase une, c'est des handicaps en plus physiquement marqués. Enfin c'est on voit... On voit la déficience, on voit tout et et et et du coup ouais, c'est c'est assez. Enfin c'est presque les parias en fait, pour les enfants, c'est très difficile d'être face à... à eux parce que ça, ils se disent: "mais pourquoi lui, il est là, moi je suis là parce que je suis comme lui, parce que je suis handicapé, est-ce que je suis handicapé?". Donc après du coup c'est c'est chouette parce que voilà, on peut-on peut parler du handicap, de l'autisme avec les enfants en plus. Enfin, c'est des enfants vraiment certains hein pas tous, mais vraiment clair avec avec leur leur handicap et et voilà et du coup c'est vrai que c'est cet écart là entre les enfants, enfin c'est assez.... Assez déstabilisant parfois parce que.Voilà, c'est les enfants portent des couches, c'est enfin, voilà, les enfants se demandent ce qu'ils font là en fait, pourquoi ils sont là et moi je suis là, qu'est-ce que qu'est-ce que j'ai, qu'est-ce que...

Chercheuse:

-C'est qu'ils se regardent déjà?

Iphigénie :

-Voilà, c'est ça, c'est déjà ça, c'est ça. Et oui et ça et du coup, ça ça amorce quelque chose, un travail, un autre travail avec eux qui qui.... est des questionnements qu'ils avaient pas avant, ou enfin parce que certains, enfin pour eux ils vont à l'école quand ils viennent ici. Donc c'est vrai que...

Chercheuse:

-C'est c'est vachement intéressant ça, comment vous? Quand un enfant vous dit que je vais qui va à l'école en venant ici, c'est quoi votre posture?

Iphigénie :

- Alors moi je dis que c'est pas. Ouais, je dis que c'est pas que... c'est pas à l'école qu'y a une école ici, donc c'est les maîtresses V..., maîtresse S..... Donc voilà, c'est la classe, donc il y a la classe, il y a une école mais qu'ici c'est un endroit qui les accueille parce que justement l'école c'est beaucoup trop difficile et que c'est pas adapté pour eux. C'est pas un endroit qui est fait pour eux. Et bah du coup, qui a l'IME qui est, qui est là pour eux, qu'ils peuvent aussi aller à l'école qui a plein de choses qui leur est proposée. Donc eux ils ont besoin de psychomote plus que de Français par exemple qu'ils ont

besoins de de psychologue plus que de maths, voilà. Voilà donc du coup c'est IME et que c'est un voilà, c'est un... il y en a certains qui a passé le centre, donc le centre voilà par exemple.

Chercheuse:

-Ah comme le CMP?

Iphigénie :

- Voilà le centre, donc c'est une sorte d'on peut dire de centre, ça se rapproche plus de de centres que d'école de toute façon, donc voilà. Mais que donc on essaie de... entre guillemets, délier la parole autour du handicap et et de discuter en fait de manière décomplexée de ça et de mais la dernière fois y a un petit qui m'a dit "Oui, c'est pour ça que je papillonne", je dis: "Bah oui, c'est parce que tu es autiste et que voilà, t'as besoin d'aussi ça ça et qu'et c'est c'est chouette" .Par contre non je je leur dis pas non, oui oui, vous êtes-vous venez à l'école pour les normaliser ou pour euh. Enfin oui, c'est une école bien, je crois que t'es ordinaire, c'est chouette non non, vous êtes pas enfin neuro atypique et et c'est enfin vous êtes aussi des enfants et enfin chaque enfant a besoin de de choses différentes, voilà. C'est tout.

Chercheuse:

Et moi, je voulais revenir par rapport au sera, à la formation CRA que c'est vous qui l'avez demandé, est-ce que c'est la direction?

Iphigénie:

- Qui vous, alors ça a été un peu des 2, c'était ben du coup du fait de du public qu'on qu'on reçoit, Ben du coup là c'était enfin, c'était logique. Enfin parce que là on s'est dit, mais qu'est-ce qu'on fait quoi. Oui, on était vraiment en difficulté. Après ce qui est par rapport au CRA donc là, la personne qui nous supervise est intervenue sur la phase 1 donc elle a fait un grand travail d'observation et de réflexion, de debrief, de plein de choses qui étaient super intéressantes après ce qui est voilà, on est comme on est, du coup, 2 éduc à peu près par phase quand elle se enfin, c'est on n'a pas toutes profitées en fait de ce savoir là c'est juste pas encore, pas encore et on a pas de moment dédié à ça encore pour Ben là par exemple les les collègues de la phase 1 ont eu vraiment beaucoup de de d'échanges et de travail autour des pictos autour de de de, de, des outils de plein de choses et ce qu'elles mettent en place mais moi par exemple, la dernière enfin en fait du coup là, elles mettent en place de prendre un picto, de vraiment aller voir l'emploi du temps avec ces enfants-là, de repartir à la, dans la salle concernée, de poser le picto et en fait c'est dommage parce que ça va en prendre plus de temps. Je pense que ça ça aurait dû parce que c'est des choses qui peuvent vraiment. Enfin les enfants ils captent directs et ça se met en place direct pour eux. Mais comme nous, on est, on le fait de manière vraiment échelonnée, qu'on a les infos vite fait dans le couloir, il faudrait que tu fasses comme ci, comme ça, et en fait je pense que ça va prendre plus de temps parce que ben là, par exemple, ce truc-là des pictos, on l'a pas, tout encore assimilées, et que Ben si on fait pas toutes, et l'enfant, il va être encore. Enfin, il va être perdu et c'est voilà. Et du coup c'est juste ça, c'est trop bien qu'elle soit qu'elle vienne et que qu'on ait des des, des nouvelles, des nouveaux outils, des des nouvelles pistes de réflexion. Mais du coup, du fait de Ben, au niveau organisationnel, encore une fois c'est hyper compliqué de pouvoir vraiment toutes et tous être là pour entendre la même chose, le bon moment et de mettre en place en même temps les les trucs. Donc là Ben je sais que voilà on fait pas toute la même chose avec tous les enfants parce qu'en plus on est en transversalité donc moi j'ai des ateliers que je suis avec les enfants et du coup bah je fais

pas la même chose parce que je sais pas et du coup bah.

Chercheuse :

- Vous a créé une incohérence?

Iphigénie :

- Ca crée une incohérence et du coup je pense que ça va finir par le faire. Mais il faut du temps et c'est ouais, voilà, c'est un peu frustrant aussi parce que du coup je...enfin je vois en plus ce qu'on vient dans la salle, je vois qu'il y a des choses qui ont changé, des des, des meubles. Enfin je sais que voilà au niveau de l'espace, elles ont changé, elles ont réadapté, plein de trucs, mais je sais pas forcément pourquoi parce qu'on a pas le temps en fait de se de se demander enfin quand on quand on échange les réunions et cetera, Ben c'est les synthèses c'est les vraiment organisationnels dans l'urgence donc et c'est vraiment dans les couloirs rapidement, si on a le temps de se dire 2-3 choses. Mais c'est difficile, donc ça va, je pense, ça va prendre plus de temps que ça aurait dû.

Chercheuse :

- Ok Donc.

Iphigénie :

- C'est juste ça mais c'est trop bien qu'elles viennent et qu'enfin on a plein de choses.

Chercheuse:

-Mais parce que peut-être ça touche à structure. C'est peut-être pour ça que ça va prendre plus de temps, ça me fait écho à y a une différence entre le temps clinique où on va venir parler d'un jeune et donc ça peut se faire en entre 2. Par contre, dès que ça touche le structurel, il y a toute une organisation qui doit s'organiser tout.

Iphigénie :

- On en a pas encore de de de moments dédiés à ça et ça enfin, ça serait chouette. Après on peut faire des heures sup de toute façon. On en fait déjà mais voilà c'est pas c'est pas pareil, on sera jamais tous et toutes là, donc encore une fois il y a des informations des... et des choses hyper hyper. Par exemple, il y a un enfant qu'on accueille depuis cette année qui est autiste sévère et et c'est un enfant qui a besoin de, de d'images, de de de picto au quotidien pour tout structuré et la dernière fois, il était assis et la, la l'institut donc c'était.... C'était le moment de son temps pédagogique, non de son temps psychote pardon et la psychomotricienne est venue le chercher. Il voulait pas venir et vraiment, je pense qu'elle a dû et et nous on était vraiment dans le le rush. Voilà la cours, le, les toilettes, bref. Et dit, Ah mais T... il veut pas venir. Et dit Bah et en fait moi vraiment, c'était, je crois le le matin même, on m'avait expliqué un petit truc. Du coup j'ai dit mais attends, je suis allée dans la salle, j'ai pris la photo de la Psychote de C..., je j'ai montré, j'ai dit T..., maintenant c'est ça. Ouais et s'est levé. Il est parti mais on a perdu enfin c'est enfin, on a perdu un peu de temps. Enfin C'est alors qu'et elle je pense qu'elle devait l'utiliser depuis déjà 3 semaines, ces trucs-là enfin et voilà et c'est hyper dommage et moi je l'avais appris enfin vraiment je je pense qu'elle m'avait montré un petit truc le matin j'ai dit Bah on va essayer ça et du coup voilà et je j'ai la l'emploi du temps. Ah Ben il se lève, il y va, ah ben super merci. Et donc et le soir c'était miracle. On a parlé de ça. Enfin un petit peu

parler encore en coordo, voilà enfin on prend-il y a une info qui se s'étend sur et c'est trop dommage.

Chercheuse :

- Est-ce que moi j'ai l'impression que la difficulté elle se fait dans le fait que la pensée de l'institution, la pensée de l'accompagnement, elle est restructurée aussi? Avec ce ce nouveau fonctionnement et que c'est des mécanismes qui demandent du temps et un changement de pratique d'accompagnement? Que vous êtes en plein en fait, dans cette, dans ce changement d'accompagnement?

Iphigénie:

- C'est ça, un changement d'accompagnement, un changement de... mais de regard en fait sur nous, en tant que pro de. De de, de, de, de, de. D'accepter qu'on a des limites aussi, parce que c'est vrai que j'ai, je me suis aperçue que. Il faut pas être dans, il faut pas être dans le sacrifice et qu'on pouvait être beaucoup dans le sacrifice au travail. Moi, j'essaie vraiment pour pratiquer le plus longtemps possible et pour être en paix et pour être en accord avec moi-même de pas être dans le sacrifice. Mais du coup, si certaines, certaines personnes le sont, je sais que des collègues vont plus en prendre plus à cœur, porte, sont plus porteurs du projet de d'et du coup là ça ça c'est ça, crée des des difficultés au niveau de la communication et au niveau même de la compréhension de l'autre parce que moi, j'ai pu discuter avec une collègue et notamment. C'est vrai que par exemple, le change le change, donc là on a le public qu'on accueille. Du coup voilà, il y a beaucoup de chance, il y a beaucoup de de de...au niveau de des de de de ces créations de bave, enfin de de, de de voilà, de plein de choses et ça peut être un une limite pour quelqu'un. Sauf qu'au début, c'est vrai que je culpabilisais, j'étais dans la culpabilité pour, de me dire, parce que moi c'est je pense que c'est une de mes limites. J'ai beaucoup de mal avec déjà avec ce vide là et aussi par rapport à tout ça et... Et j'ai eu une réflexion d'une collègue qui me disait, mais on est édu.? On est, mais de toute façon, on doit les les accueillir, on est des éducatrices, faut qu'on. Et là, au début, je me suis dit, Bah ouais mais du coup je me suis sentie nulle, enfin je me suis sentie genre Ben non je ça veut dire que...et en fait j'ai j'ai réfléchi et je me suis dit Ben justement parce que je suis édu, je sais ce que quelles sont mes limites et je.?? Tout, en fait, c'est jongler entre le fait de respecter de pas, jeter l'autre dans la la cage du lion et de fermer le truc et de partir. Et de d'accepter aussi qu'on a qu'on a des des, des des choses avec lesquelles on a du mal et aussi de de pouvoir arriver à trouver une dynamique qui peut, qui va à tout le monde et de...et j'ai et j'ai voilà et je lui ai dit, mais en fait je me suis rendue compte que quand moi j'ai postulé dans ce boulot là. Bon, c'était quand y avait les agréments là d'IME handicapé léger. Enfin voilà. Enfin voilà.

Chercheuse :

- Chose qui n'existe?

Iphigénie :

- Plus chose qui n'existe plus. Mais moi j'aurais jamais pas, par exemple, j'aurais jamais postulé à l'IME de M..... parce que je sais quelle est ma limite et que je ne veux pas. Enfin c'est pas mon souhait de travailler avec ce public là. Finalement on accueille des publics qui ont un profil de l'IME de M..... donc comment on fait, comment on fait pour que notre collègue elle doit pas se sacrifier pas pour le pour le la cause commune et qu'après qu'elle soit mal dans son travail. Mais comment on fait pour respecter aussi que nous, on, on a, on a notre identité pro et que et qu'on a fait des des, des choix,

on va dire et qu'on veut.... Qu'on qu'on peut pas en fait quand c'est pas notre, parce qu'il y a aussi pour protéger le public. Enfin les les enfants. Enfin moi c'est vraiment ma démarche, c'est pas du tout pour moi. Ah non, enfin c'est que je veux avoir à à les accompagner au mieux et que je sais que je que je me connais et que je sais. Voilà que je j'il y a des choses là ça marchera pas. Voilà qui marcheront pas pour eux et pour moi et dans notre, dans notre rencontre. Après je je je, j'ai pris des ateliers avec eux qui se passent bien, bien mais voilà qui se passe. Mais du coup, du coup, oui, non non, après je j'arrive à à à passer, voilà à passer le truc de de de quand même leur proposer des choses et et du mieux de faire du mieux que je peux. Mais voilà, il faut faut arriver à trouver un équilibre et c'est hyper compliqué.

Chercheuse :

- Et pour retrouver cet équilibre, du coup, l'équipe comment tu la sens par rapport à ça.

Iphigénie :

- Alors là. Ouais Ben j'ai l'impression qu'il y a quand même un un clivage un petit peu parce qu'il y a il y a des. En fait, j'ai l'impression qu'il faut pas dire qu'on veut pas enfin que c'est comme si on travaille et comme si il y avait une trahison ou ou quelque chose de. Qui qui, qui je sais, le mot, genre qui, entre guillemets, rabaisse un peu notre. Notre pratique si on avoue qu'on qu'on veut pas, qu'on ne peut pas, ça diminue notre ça diminue notre engagement exactement et du coup. Du coup, il y a des personnes où c'est assumé donc ou ben non et c'est et il y a il y a aussi des choses qui se font de manière implicite et là il y a l'ancienneté et....qui rentre en compte.

Chercheuse :

- Ah, il y a une petite hiérarchie.

Iphigénie :

- Il y a une petite hiérarchie intéressante donc il y a quand même une petite hiérarchie qui qui se met en place parce qu'il y a des personnes qui sont là depuis très longtemps, qui. Et donc voilà ça c'est un peu compliqué parce que ouais à gérer. Et voilà donc c'est vrai que l'équilibre, il se fait. Enfin, en plus déjà y a les les les vieux, non l'ancienne équipe, la nouvelle équipe et voilà. Et dans tout ça, il y a la recherche. Je pense que tout le monde est en plus tout le monde en recherche d'identité. Enfin, c'est perpétuel. Je pense que de professionnel enfin c'est c'est c'est, c'est enfin je pense qu'on se cherche encore et puis on a même, on est en réflexion, il y a les gap, il y a plein de trucs qui font que voilà. Mais c'est compliqué enfin, je pense qu'il faudrait qu'on s'assoit tous autour d'une table et qu'on se dise les choses clairement, parce que. Enfin, moi j'ai pu un peu l'évoquer dans mon entretien pro, mais c'est vrai que voilà et je sais en fait. En plus on sait, c'est comme si un peu on est dans dans des chaises musicales parce que toute, enfin par exemple on peut demander à changer de phase. Et moi, j'ai j'ai très peur de ça parce que du coup, enfin très peur, j'appréhende un petit peu parce que je sais que je peux pas travailler avec le phase 1, je le sais, c'est ma limite. Pour les enfants principalement parce qu'enfin, ils voilà, ils méritent pas ça. Enfin voilà, enfin, il voilà et et du coup bah si si par exemple une éduc de la phase une veut travailler sur la phase 4 admettons. Ben qu'est-ce qu'on fait? Et là c'est un un truc et du coup c'est des choses qui sont un peu évoquées, un peu. Voilà en fait enfin on les tait mais en même temps, on le dit en même temps, ça dépend à qui on le dit. Enfin, et c'est un peu difficile de de de de se projeter du coup.

- Du coup toi en fait là, t'es pas rassuré par cette hiérarchie qui peut se faire entre les statuts en fait?

Iphigénie:

-C'est ça !

Chercheuse :

- D'un même métier, mais avec de l'ancienneté,

Iphigénie:

-Exactement, c'est ça

Chercheuse:

-Et du coup c'est vachement intéressant parce que tu disais oui, les cool, la, la bienveillance et tout ça, mais que là du coup c'est un des petits enjeux. Est-ce que du coup cette hiérarchie, tu la ressens autre part. Par exemple, dans la prise de parole. Ou dans l'écoute, qu'on accorde en réunion ou dans les projets qui peuvent proposer, est-ce qu'il y a ce truc là aussi de hiérarchie sur la carrière quoi ?

Iphigénie:

-En fait alors déjà, il y a ce truc de hiérarchie qui est installé euh. Pas forcément vis-à-vis des professionnels, mais vis-à-vis des du coup, des ateliers et des projets donc au niveau des ateliers Ce que je trouve quand même légitime même si des fois ça peut être frustrant et décevant même du coup, les ateliers thérapeutiques prennent le dessus, prennent le dessus déjà de base quand on fait les emplois du temps, donc on voilà, on a une manière de procéder ou d'abord on case tous les ateliers thérapeutiques et donc et voilà, je veux dire, nous on prend les miettes, mais c'est ça en fait. Donc c'est ça d'abord, c'est tous les ateliers thérapeutiques. Donc donc. Après, oui, c'est c'est, c'est vraiment, enfin c'est c'est pour ça qu'on est là, on est dans le soin et et c'est mais il y a un peu une dévaluation de de notre pratique éducative. Du coup parce qu'en quoi. En quoi le le notre... Enfin, notre atelier éducatif lui passera toujours en second, en dernier quoi parce que parce que c'est ça a pas le même poids, ça, c'est voilà, ça va pas accompagner là. Enfin je dis pas que c'est pas l'enfin que c'est le cas, mais pour la la l'équipe bah du coup le l'atelier éducatif n'est pas prioritaire et n'a pas le même poids que l'atelier thérapeutique donc déjà au niveau organisationnel et au niveau de de de ce de cette vision là des ateliers, c'est compliqué. Les ateliers thérapeutiques sont souvent menés par les anciennes personnes. Enfin, les personnes qui sont là donc du coup ça met en place quelque chose. Déjà, les nouveaux, entre guillemets, on prend les ateliers éducatifs parce qu'on n'a pas de billes, on n'a pas de de formation thérapeutique. Donc voilà, c'est ça exactement. Donc du coup Ben voilà, il y a déjà ça. Et puis bon bon là en plus on est dans un truc où notre chaîne de service est aussi nouveau et on arrive en même temps. Donc enfin et je sais que donc moi j'ai j'ai grandi professionnellement dans ce dans ce poste avec un nouveau chef de service qui qui du coup s'est référé à la parole des anciens et y a quelque chose qui s'est installé du coup. Bah du coup, bien sûr qu'il va pas ne me demander à moi qui vient d'arriver le même jour que lui, comment.... mais du coup c'est quelque chose qui aurait pu être le cas au début et et ensuite bah voilà chacun sa place et tout le monde en fait c'est quelque chose qui a qui est encore là. Et c'est vrai que pour des questions d'organisation pour des, des avis même je sais qu'on va pas se référer, on va pas venir me voir quoi.

Chercheuse :

- Ok.

Iphigénie :

- On va pas venir me voir ou après pour des trucs qui concernent les enfants, j'ai référence, oui enfin, mais pour des prises de décision, des idées, des des, des, des, des voilà, des mouvements du faits de trancher sur quelque chose, ça sera pas, à moins que bien sûr. Après, souvent, c'est souvent. C'est finalement Ben. Enfin voilà, on arrive toujours au même au même point et on est d'accord. Mais je me dis que si un jour vraiment moi j'ai quelque chose qui me tient à cœur, que j'ai un désaccord avec avec avec Ben quelqu'un qui est là depuis..., voilà. Eh Ben ça sera compliqué de ça sera compliqué et puis après je, je pense que c'est, c'est des gens quand même, des personnes à l'écoute, hein. Enfin c'est pas, on n'est pas du tout dans un truc où où. Non j'ai raison parce que je suis là depuis non mais c'est voilà, c'est structurel, c'est ça. Après au niveau de la place ou dans les réunions et et de la parole je j'ai l'impression quand même que c'est assez bien réparti et que tout le monde a son mot à dire et qu'y a beaucoup d'écoute donc. Mais c'est vrai que voilà, si y a une décision, ça sera autre chose.

Chercheuse:

-Sachant que je fais juste un petit récapitulatif parce que j'ai cette information, c'est qu'en fait, les éducatrices qu'on a depuis 30 ans, c'est elles qui ont construit un peu cette IME qui ont construit le fonctionnement et l'organisation.

Iphigénie :

- Exactement. Elles ont, elles sont passées par plein de choses. Elles ont beaucoup, elles sont, elles ont fait des allers-retours, elles ont, elles ont requestionné plein de choses. Elles ont testé des choses, elles en sont revenues. Bien sûr, mais carrément en plus, quand enfin et c'est en plus, c'est hyper admirable, parce qu'elles sont elles sont enfin. C'est il y a encore le le, le, la volonté de de de toujours évoluer, enfin c'est trop cool mais voilà c'est vrai que voilà c'est c'est, c'est comme si on voit, on arrivait sur des fondations qui ont été bâties par et par des personnes avec qui on est et en plus enfin il y a il y a il y a il y a il y a du il y a un côté en fait où il y a beaucoup d'admiration, beaucoup de ben, d'envie de de de de de de voilà de se dire de prendre de de encore se nourrir de leur de leur savoir parce que c'est trop c'est trop bien de pouvoir être là avec des personnes qui qui qui sont là depuis le début c'est c'est une richesse enfin c'est trop chouette qui peuvent nous raconter même comment parce que même y a des choses que nous on propose on dit mais non ça non on a déjà essayé là c'est pas possible ah oui d'accord pourquoi c'est pas possible donc on peut échanger ces trop bien mais voilà il y a le truc aussi que de ben il y a un peu voilà de parfois de cette rigidité là dont je parlais qui fait que des fois ben ça bloque et il faut apprendre à soit à accepter soit après voilà ça dépend de la nature de chacun moi je suis pas du du tout du genre à à enfin je je suis assez assez posée je je j'essaie de voilà de de vraiment d'être dans la réflexion et de de comprendre en fait finalement voilà c'est je trouve ça chouette de pouvoir échanger avec avec elle mais c'est vrai que voilà ça peut être frustrant parfois.

Chercheuse:

- En tout cas super, c'est, je pense qu'alors est-ce que moi j'ai fini vos questions? Je pense, ça fait 1h là qu'on discute. Ouais, je pense que ça va, est-ce que toi tu voudrais rajouter une finalité?

Iphigénie :

- Une finalité?

Chercheuse :

- Un petit dernier mot?

Iphigénie:

-Un mot interculturelité qui ouais, je pense que j'ai enfin, vraiment je pense qu'il faut qu'on apprenne plus à prendre en compte la culture et à se. À ce à ce que ça fasse partie prégnante de notre accompagnement et je trouve que ça le fait pas encore. Et vu le public d'accueil, c'est trop important et il faut qu'on fasse.

Chercheuse :

- Ça marche. Bah cool, bah merci, Beaucoup.

AUTORISATION DE DIFFUSION EN VERSION NUMERIQUE D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE



AUTORISATION DE DIFFUSION EN VERSION NUMERIQUE D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

LE TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Titre :

Nom du directeur :

Date de soutenance (jj/mm/aaaa) :

Intitulé du diplôme :

L'AUTEUR

Nom.....Prénom.....

AUTORISE LA DIFFUSION DE MON TRAVAIL UNIVERSITAIRE en ACCES LIBRE sur INTERNET
Dans les conditions suivantes :
 diffusion immédiate du travail universitaire en texte intégral
 diffusion différée du travail universitaire en texte intégral à la date du (jj/mm/aaaa) :

AUTORISE LA DIFFUSION DE MON TRAVAIL UNIVERSITAIRE en ACCES RESTREINT à la communauté universitaire UT2J

N'AUTHORISE PAS LA DIFFUSION DE MON TRAVAIL UNIVERSITAIRE
Le travail universitaire sera alors simplement signalé sur DANTE, le texte du mémoire ne sera pas consultable.

JE CERTIFIE QUE :
- la version numérique déposée est conforme à l'exemplaire imprimé remis au jury ;
- responsable du contenu de mon travail universitaire, je ne diffuserai pas d'éléments soumis au droit d'auteur sans le consentement du titulaire de droit ou qui pourraient porter atteinte au respect de la vie privée ;
- concernant les rapports de stage, je ne diffuserai pas d'éléments confidentiels sur l'entreprise/organisme d'accueil sans accord préalable de celle-ci ;
- je suis informé(e) que cette autorisation vaut pour la durée légale de protection des droits d'auteur ;
- conformément au règlement général sur la protection des données (RGPD), je pourrai à tout moment demander la rectification de mes données personnelles ou modifier cette autorisation par l'envoi d'une simple lettre ou courriel aux bibliothèques de l'UT2J (adresse courriel : dante[at]univ-tlse2.fr) ;
- je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus ;
- j'accepte de placer mon mémoire sur la plateforme Dante sous licence Creative Commons CC-BY-NC-ND (Patrimoine-Pas d'utilisation commerciale-Pas de modification).

Fait àToulouse....., le.....16.06.2023.....

Signature de l'auteur
Précédée de la mention « bon pour accord »
Bon pour accord *DORDAN SARAH*

AVIS DU DIRECTEUR DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE et/ou DU PRESIDENT DU JURY

Travail universitaire à corriger avant dépôt définitif (version corrigée à déposer dans un délai d'un mois)

Oui **Non**

Je soussigné(e)

AUTORISE LA DIFFUSION DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE en ACCES LIBRE sur INTERNET
 AUTORISE LA DIFFUSION DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE en ACCES RESTREINT à la communauté universitaire UT2J
 N'AUTHORISE PAS LA DIFFUSION DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Pour les mémoires de master, sélection du mémoire pour une diffusion en accès libre sur la plateforme nationale DUMAS : **Oui** **Non**

Fait à, le.....

Signature du directeur de mémoire et/ou du président du jury
Précédée de la mention « bon pour accord »



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e

Dordan sarah

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

L'institution au service de la pratique d'accompagnement

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J

Fait à

Toulouse

le

16.06.20223

Signature de l'étudiant.e

DORDAN SARAH